

Universität Bielefeld  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Sommersemester 2016

**Schulleitungshandeln innerhalb des  
Spannungsverhältnisses von Autonomie und Heteronomie  
in einem sich wandelnden Schulsystem. Wie nehmen  
Schulleitungen ihre Rolle in der Inklusion wahr?**

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Education

Markus Krinke

Matrikelnummer: 1922481  
E-Mail: markuskrinke@gmx.de  
Studiengang: Integrierte Sonderpädagogik, Germanistik

Abgabedatum: 17.08.2016  
Erstgutachterin: Frau Melanie Urban  
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Terminologische Einführung</b> .....	<b>2</b>
2.1	Der Inklusionsbegriff.....	3
2.2	Schulentwicklung .....	5
<b>3</b>	<b>Schulentwicklung an Schulen der Sekundarstufe I in NRW</b> .....	<b>6</b>
3.1	Ausgewählte Schulentwicklungsmaßnahmen der Makroebene .....	6
3.1.1	Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe .....	8
3.1.2	Gestaltungsautonomie von Einzelschulen.....	10
3.2	Schulentwicklung auf der Mikroebene von Einzelschulen .....	11
3.2.1	Empirische Forschungsergebnisse zum Schulleitungshandeln .....	12
3.2.2	Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung .....	14
3.2.3	Zur Rolle von Schulleitungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen .....	16
<b>4</b>	<b>Qualitativer Forschungsteil</b> .....	<b>18</b>
4.1	Fragestellung und Ziel der Untersuchung .....	18
4.2	Untersuchungsdurchführung .....	20
4.2.1	Erhebungsmethode – Problemzentriertes Interview.....	20
4.2.2	Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse .....	21
4.3	Ergebnisdarstellung .....	22
4.4	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse .....	30
<b>5</b>	<b>Fazit &amp; Ausblick</b> .....	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>38</b>
<b>7</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>42</b>
	<b>Eigenständigkeitserklärung</b> .....	<b>150</b>

# 1 Einleitung

*„Eine emanzipierte Gesellschaft jedoch wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik, der es darum im Ernst noch ginge, sollte deswegen die abstrakte Gleichheit der Menschen nicht einmal als Idee propagieren. Sie sollte statt dessen auf die schlechte Gleichheit [...] deuten, den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann.“*

(Auszug aus *Melange*; Adorno 1951, S.184f.)

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in 2009 dominiert der Inklusionsbegriff viele gesellschaftliche Systeme in Deutschland. Besonders das deutsche Bildungssystem ist seitdem von tiefgreifenden Veränderungsprozessen geprägt. Die auf Grundlage des Übereinkommens eingeleiteten inklusiven Schulentwicklungsmaßnahmen zielen auf die grundsätzliche Akzeptanz der Verschiedenheit von Menschen ab und stellen alle Akteure der deutschen Bildungslandschaft vor neue und große Herausforderungen. Das Thema der vorliegenden Masterarbeit beleuchtet dabei speziell die Rolle von Schulleitungen, denn sie sind als Schnittstelle zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulinternen Veränderungsprozessen für deren Umsetzung und Erfolg hauptverantwortlich (Huber 2009).

Aufgrund der inklusiven Bildungsreform ergeben sich neue inhaltliche Anforderungen an das Schulleitungshandeln. Während dabei kaum auf empirische Befunde zum Schulleitungshandeln in inklusiven Settings zurückgegriffen werden kann, ist es dennoch möglich, inhaltliche Aufgaben aus der Theorie abzuleiten. Diese Anforderungen sind vielfältig und erfordern ein ganzheitliches sowie aufeinander abgestimmtes Vorgehen auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (Rolff 2012a). Schulleitungen, die für die herausfordernde Aufgabe der inklusiven Entwicklung ihrer Schulen auf diesen drei Schulentwicklungsebenen handeln müssen, stehen damit vor neuen inhaltlichen Anforderungen an ihr Amt (Amrhein 2014).

Die Arbeit gliedert sich im Folgenden in zwei große Teile. Der Theorieteil dient dazu, die komplexen Zusammenhänge der aktuellen inklusiven Bildungsreform darzustellen. Darin werden in der terminologischen Einführung zunächst die beiden zentralen Begriffe *Inklusion* und *Schulentwicklung* erläutert. Es folgt die Darstellung inklusiver bildungspolitischer Beschlüsse, die sowohl inklusive Entwicklungsvorgaben beinhalten, als auch die Eigenverantwortung von Schulen durch zunehmende Gestaltungsautonomie stärken. Welche Anforderungen sich da-

durch an ein inklusives Schulleitungshandeln innerhalb dieses Spannungsverhältnisses zwischen Autonomie und Heteronomie ergeben, wird im Theorieteil abschließend vorgestellt.

Wie Schulleitungen sich selbst in dieser neuen Situation wahrnehmen, ist Gegenstand des daran anschließenden qualitativen Forschungsteils der Arbeit. Darin wird auf der Grundlage von zwei Schulleitungsinterviews explizit die Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit behandelt: Wie nehmen Schulleitungen ihre Rolle in der Inklusion wahr?

In der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund ergibt sich weiterhin die Frage, inwiefern Schulleitungen die im Theorieteil genannten Anforderungen an ein inklusives Schulleitungshandeln berücksichtigen. Auch dieser Frage wird im Rahmen des qualitativen Forschungsprozesses auf Grundlage der Interviews nachgegangen und explizit für diese beiden Schulleitungen beantwortet. Das Ziel dieser Arbeit soll es dabei nicht sein, generalisierende Aussagen zu treffen, sondern vielmehr eine exemplarische Einsicht in die Wahrnehmung von Schulleitungen im aktuellen Inklusionsprozess zu erhalten.

## **2 Terminologische Einführung**

Um die Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit, wie Schulleitungen ihre Rolle in der Inklusion wahrnehmen, beantworten zu können, führt dieses Kapitel zunächst zwei relevante Begriffe als Argumentationsgrundlage ein. Zum einen wird der zugrundeliegende Inklusionsbegriff dargestellt und zum anderen die Differenzierung des Begriffes Schulentwicklung auf drei verschiedenen Ebenen vorgenommen. Die Denkkategorien Inklusion und Schulentwicklung bilden die theoretische Grundlage der Arbeit, bieten eine inhaltliche Orientierung sowie thematische Einordnung innerhalb des breiten Spektrums der Erziehungswissenschaft.

Aufgrund der Komplexität beider Begriffe, wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass sie nicht in Gänze dargestellt werden können. Beide Begriffe haben einen umfangreichen theoretischen, historischen und vor allem erziehungswissenschaftlichen Unterbau, der im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig abgebildet werden kann. Dies würde den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sprengen.

## 2.1 Der Inklusionsbegriff

Der Begriff Inklusion stammt aus dem Englischen und meint zunächst grundlegend eine „[...] auf Anerkennung und Differenz basierende menschliche Gemeinschaft ohne Ausgrenzung“ (Feuser 2010, S.18). Feuser verwendet den Inklusionsbegriff in drei voneinander zu unterscheidenden Bereichen. Dabei handelt es sich erstens um den Gebrauch im soziologischen Sinne, zweitens um die Verwendung im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs. Der dritte Bereich ergänzt den Inklusionsbegriff um eine politische Dimension: Er stellt die Begriffsverwendung innerhalb internationaler Konventionen, zum Beispiel des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, dar (vgl. ebd.).

Der Ursprung des Begriffes liegt im soziologischen Diskurs, wonach das „[...] Exklusions-Inklusionsverhältnis die Aus- und Einschlussprozesse von Menschen aus und in die unterschiedlichsten funktional differenzierten Bereiche [...]“ (Feuser 2010, S.18) meint. Beispielhaft werden Bildungssysteme angeführt, die auf Ausschlussprozesse von Kindern mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf aus Regelschulen zurückgreifen, indem diese an speziellen Förderorten in Form von Förderschulen unterrichtet werden (vgl. ebd.). Auf dem Kontinuum zwischen den beiden Extremen des völligen Ausschlusses von Individuen aus gesellschaftlichen Systemen einerseits (Exklusion), und der gleichberechtigten vollumfänglichen Teilhabe mit allen damit verbundenen Rechten andererseits (Inklusion), liegen die Stadien der Segregation sowie der Integration (vgl. Sander 2008). Des erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Verständnisses nach, ist Inklusion dabei „[...] das zu erreichende Ziel, das, ausgehend von einer auf Selektion, Ausgrenzung und Segregierung basierenden Schul- und Unterrichtswirklichkeit durch Integration erreicht werden soll, die sich ihrerseits im erreichten Ziel aufhebt“ (Feuser 2010, S.18).

Im bildungssystemischen Kontext zielt Inklusion darauf ab, „[...] zu einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten – auch unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigung – eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen“ (Feuser 2010, S.20). Hinz führt dazu den Begriff der Heterogenitätsdimensionen ein, zu denen er neben (Erst-)Sprache, Nationalität und Religion ebenso unterschiedliche Geschlechterrollen, soziale Milieus, weltanschauliche Orientierungen oder körperliche Bedingungen hinzufügt (vgl. Hinz 2009, S.171). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die aufgezählten Heterogenitätsdimensionen lediglich einen begrenzten Ausschnitt des breiten Spektrums menschlicher Vielfalt abbilden und problemlos um weitere Dimensionen ergänzt werden können.

In der Inklusion geht es darum, sich der Heterogenität von Gruppierungen und der damit verbundenen Vielfalt von Personen positiv zuzuwenden (vgl. Hinz 2009, S.171). Um dabei der Individualität von Menschen gerecht zu werden, lehnt der Inklusionsansatz dichotome Vorstellungen ab. Diese sind zwar „[...] als alltägliche ‚Zwei-Gruppen-Theorien‘ weit verbreitet und helfen, die Komplexität von Gruppierungen zu bewältigen, werden aber einzelnen Personen wenig gerecht“ (Hinz 2009, S.171). Dichotome Vorstellungen drücken sich beispielsweise in den Kategorien Deutsche und Ausländer oder Behinderte und Nichtbehinderte aus. Durch diese Kategorisierung von Menschen in scheinbar oppositionelle Gruppierungen besteht zudem die Gefahr der Ausgrenzung. Häufig sind es Minderheiten, die in einer Mehrheitsgesellschaft dabei von der vollumfänglichen Teilhabe ausgeschlossen werden. Eine gleichberechtigte und würdevolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird durch den Ausschluss aus gesellschaftlichen Subsystemen grundlegend erschwert und Minderheiten dadurch diskriminiert.

Mit der intendierten Überwindung dieser Kategorisierungen durch den Inklusionsansatz ist ein tiefgreifender Wertewandel in der Gesellschaft verknüpft. Bezogen auf das gesellschaftliche Subsystem Bildung bedeutet das zugrundeliegende Inklusionsverständnis ein Leben und Lernen für alle Kinder und Jugendlichen in der Allgemeinen Schule und damit eine Veränderung des Selbstverständnisses von Schule (vgl. Hinz 2002, S.359). „Inklusion geht es darum, *alle* Barrieren in Bildung und Erziehung für *alle* SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Herv. im Original, Boban/ Hinz 2003, S.11). Ausgrenzende Selektionsmechanismen in Form von Überweisungen an Förderschulen werden in einem inklusiven Bildungssystem überwunden. Vielmehr wird eine Vision verfolgt, die gemeinsames und individuelles Lernen in einer Schule für alle auf der Grundlage eines individualisierten Curriculums zulässt (vgl. Hinz 2002, S.359).

Diese zuvor dargelegte Vision benennt bereits zwei konkrete Anforderungen an Schulen, die von den bestehenden Strukturen im aktuellen Schulsystem abweichen und deren Realisierung tiefgreifende Veränderungen benötigen. Auf welchen Ebenen diese Veränderungen ansetzen müssen, wird im folgenden Unterkapitel mithilfe der dort dargestellten Schulentwicklungsebenen deutlich.

## 2.2 Schulentwicklung

Schulentwicklung hat im Rahmen dieser Arbeit die Aufgabe, das gesellschaftliche Subsystem Bildung auf der Grundlage inklusiver Werte auszubauen. Dazu sind tiefgreifende Veränderungen auf verschiedenen Ebenen nötig. Diese Veränderungen in der Praxis anzustoßen und umzusetzen ist die Herausforderung, der sich heutige Schulentwicklungsbemühungen stellen müssen, wenn sie sich das Ziel inklusiver Bildung gesteckt haben. Nachhaltige und ganzheitliche Schulentwicklungsmaßnahmen stellen dabei ein komplexes Zusammenspiel auf den folgenden drei Ebenen dar:

Zum einen ist Schulentwicklung „[...] die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Rolff 2012a, S.31). Diese Ebene wird als intentionale Schulentwicklung oder Schulentwicklung erster Ordnung bezeichnet. Zum anderen zielt Schulentwicklung darauf ab, „[...] Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (Rolff 2012a, S.31). Diese zweite Ebene wird als institutionelle Schulentwicklung oder Schulentwicklung zweiter Ordnung benannt. Während für gelingende Schulentwicklungsprozesse erster Ordnung das Engagement von Lehrpersonen hervorgehoben wird, sind Leitungen für Schulentwicklungsprozesse zweiter Ordnung fundamental (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf der vorliegenden Masterarbeit werden diese ersten beiden Ebenen als Mikroebene der Schulentwicklung zusammengefasst, da sich die Bemühungen hierbei innerhalb von Einzelschulen bewegen. Sie grenzt sich klar von der folgenden, dritten Ebene ab, die im weiteren Verlauf als Makroebene der Schulentwicklung bezeichnet wird.

„Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche Rahmenbedingungen festlegt, die einzelne Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut [...] und auf Distanz korrigiert“ (Rolff 2012a, S.31). Diese Form wird als komplexe Schulentwicklung oder Schulentwicklung dritter Ordnung bezeichnet. Als übergeordnete Ebene umfasst sie neben gesetzlichen Rahmenbedingungen auch politisches Engagement und die Unterstützung durch Behörden (vgl. ebd.).

Gelingende Schulentwicklung muss sich auf allen drei genannten Ebenen vollziehen. Um dieser Ganzheitlichkeit gerecht zu werden und um aufzuzeigen, welche gesetzlichen Vorgaben die aktuelle Schulentwicklung in Deutschland bestimmen, werden im Folgenden zunächst übergeordnete Rahmenbedingungen der Makroebene vorgestellt. Daran schließt im weiteren Verlauf des Kapitels die Darstellung der Mikroebene an.

### **3 Schulentwicklung an Schulen der Sekundarstufe I in NRW**

Nach der begrifflichen Einführung zu Beginn dieser Arbeit, untersucht dieses Kapitel die Schulentwicklung im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW). Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass weiterführende Schulen der Sekundarstufe I deutlich niedrigere Inklusionsanteile aufweisen als Schulen der Primarstufe. Der Anteil aller Kinder bzw. Jugendlichen mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf, die 2009 inklusiv beschult wurden, lag bei 8% im Bereich der Sekundarstufe I und bei 26% an Primarschulen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, S.20). Aktuelle Daten bestätigen diesen deutlichen Unterschied erneut. Auch 2015 wurden 25,5% aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen der Sekundarstufe I beschult, während es bereits 46,8% an Primarschulen waren (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2015, S.36). Aufgrund der niedrigeren Inklusionsanteile an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I wird das weitere Interesse der Arbeit speziell auf diese Schulform gerichtet.

Um dabei die zuvor erläuterten Ebenen von Schulentwicklung konkreter zu beleuchten, werden in Kapitel 3.1 zunächst ausgewählte Entwicklungsmaßnahmen auf der Makroebene vorgestellt, die auch die Mikroebene der Schulentwicklung maßgeblich beeinflussen. Daran anschließend wird die Mikroebene in Kapitel 3.2 betrachtet. Für Schulentwicklungsprozesse auf dieser Ebene sind Schulleitungen wichtige Schlüsselfiguren. Auf Grundlage der vorherigen Analyse zeigt dieses Kapitel abschließend zentrale Anforderungsbereiche für ein Schulleitungshandeln auf, das eine inklusive Schulentwicklung unterstützt.

#### **3.1 Ausgewählte Schulentwicklungsmaßnahmen der Makroebene**

Möglichkeiten, Grenzen und Konflikte der Schulentwicklung sind maßgeblich vom gesetzlichen Rahmen der Schulpolitik bestimmt. Dieser Abschnitt betrachtet diese Makroebene der gegenwärtigen Schulentwicklung in NRW, auf der momentan der Inklusionsansatz als übergeordnetes Schulentwicklungsziel dominiert. „Die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen zeigen, dass die Bedeutung der Inklusion für die Schulentwicklung und die zukünftige Ausgestaltung des Bildungswesens einen sehr hohen Stellenwert auf den Ebenen des Bundes und der Länder einnimmt“ (Amrhein 2014, S.253). Die Aufmerksamkeit, die dem Inklusionsansatz auch in NRW verstärkt zukommt, hängt dabei maßgeblich mit dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention – kurz UN-BRK) zusammen. Das von den Vereinten Nationen 2006 beschlossene Übereinkommen wurde auch



von der Bundesregierung ratifiziert und trat daraufhin am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft.

Mit der Ratifizierung des Dokumentes sind für die Vertragsstaaten weiterführende Verpflichtungen verbunden. Die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet sich unter anderem dazu, „[...] die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern“ (UN-BRK 2008, Art.4(1)). Die UN-BRK präzisiert und erweitert dabei bestehendes Menschenrecht, indem die allgemeinen menschenrechtlichen Standards explizit auch auf Menschen mit Behinderungen bezogen werden (vgl. Bielefeldt 2009, S.13).

Zu den Menschenrechten und Grundfreiheiten zählt das Recht auf Anerkennung als Rechtssubjekt (Art.13), das Recht auf Freiheit und Sicherheit der Person (Art.14), das Recht auf eine unabhängige Lebensführung und die Einbeziehung in die Gemeinschaft (Art.19). Zusätzlich beinhaltet die Konvention auch die Rechte auf Bildung (Art.24), Arbeit und Beschäftigung (Art.27), auf einen angemessenen Lebensstandard und sozialen Schutz (Art.28) sowie die Teilhabe am politischen, kulturellen und öffentlichen Leben (Art.29; Art.30). Auf Grundlage der Achtung der Menschenwürde sowie von Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit sollen diese Rechte die „[...] volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (UN-BRK 2008, Art.3c) von Menschen mit Behinderungen unterstützen.

Neben den zuvor genannten gesetzlichen Inhalten, ist die UN-BRK von einem veränderten Behinderungsverständnis geprägt. Verdeutlicht wird dies durch den zugrundeliegenden Ansatz, wonach die „[...] Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“ (UN-BRK 2008, Art.3d) geachtet wird. Bielefeldt weist in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf die damit verbundene Überwindung eines defizitären Ansatzes von Behinderung hin. „Der Konvention liegt ein Verständnis von Behinderung zugrunde, in dem diese keineswegs von vornherein als negativ gesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt wird („*diversity*-Ansatz““ (Bielefeldt 2009, S.6f.). Auf der Grundlage dieses Verständnisses ergeben sich weitreichende Veränderungen. Dazu gehört auch, „[...] die Gesellschaft und ihre Subsysteme so zu verstehen, dass Menschen mit Behinderungen von vornherein darin selbstverständlich zugehörig sind“ (Bielefeldt 2009, S.11).

Damit die selbstverständliche Zugehörigkeit in der Gesellschaft ermöglicht wird, richtet sich die Konvention direkterweise an die einzelnen Vertragsstaaten. Diese verpflichten sich in Artikel 4 unter anderem dazu, „[...] alle geeigneten Maßnahmen einschließlich gesetzgeberischer

Maßnahmen zur Änderung oder Aufhebung bestehender Gesetze, Verordnungen, Gepflogenheiten und Praktiken zu treffen, die eine Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen darstellen“ (UN-BRK 2008, Art.4(1)b). Die Änderungen gesetzlicher Vorgaben, die durch die UN-BRK auf staatlicher Ebene anerkannt wurden, haben somit Einfluss auf weitreichende gesellschaftliche Subsysteme in Deutschland. Das folgende Zitat Heiner Bielefeldts, dem ehemaligen Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte, verdeutlicht die Auswirkungen und das mit der UN-BRK verbundene Entwicklungspotential innerhalb der Gesellschaft:

„Dass die Diskriminierung Behinderter als Menschenrechtsthema in einer eigenen Konvention angesprochen und systematisch auf die verschiedenen Lebensbereiche bezogen wird, stellt einen wichtigen Fortschritt dar“ (Bielefeldt 2009, S.16). Andere Befürworter gehen in der Bewertung der Konvention einen Schritt weiter. Für Wocken ist die UN-BRK „[...] ein monumentaler Meilenstein in der Geschichte der Behindertenpolitik und Behindertenpädagogik“ (Wocken 2013, S.52). Um den Einfluss der UN-BRK für das Thema der vorliegenden Masterarbeit klarer herauszustellen, werden im folgenden Unterkapitel die veränderten Anforderungen an das gesellschaftliche Subsystem Bildung dargelegt.

### **3.1.1 Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe**

Wie zuvor dargestellt, hat die UN-BRK Einfluss auf verschiedene gesellschaftliche Subsysteme und strebt darin tiefgreifende Veränderungen an. Für das Thema dieser Arbeit sind besonders die Ausführungen bezüglich der Veränderungen im gesellschaftlichen Subsystem Bildung bedeutsam. Die dafür relevanten Vorgaben sind in Artikel 24 der UN-BRK zusammengefasst.

Demnach erkennen Deutschland und die einzelnen Bundesländer das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung zunächst grundsätzlich an (vgl. UN-BRK 2008, Art.24(1)). Mit der Anerkennung sind die folgenden weiterführenden Ziele verbunden:

Neben der Entfaltung des Bewusstseins der Würde und des Selbstwertgefühls von Menschen mit Behinderungen steht außerdem die Förderung der Persönlichkeit, der Begabung sowie der Kreativität im Fokus (vgl. UN-BRK 2008, Art.24(1)a; Art.24(1)b). Da Bildungsabschlüsse in der Gesellschaft entscheidend für den Zugang zum Arbeitsmarkt sind, sollen Menschen mit Behinderungen mit dem Recht auf Bildung zur wirklichen Teilhabe an der Gesellschaft befähigt werden (vgl. ebd.). Für die Verwirklichung dieser Ziele erkennen die Vertragsstaaten außerdem an, dass Menschen nicht aufgrund von Behinderung vom Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden dürfen. Darüber hinaus stellen die Vertragsstaaten sicher, dass der Schulbesuch hochwertig und unentgeltlich stattfindet (vgl. UN-

BRK 2008, Art.24(2)a; Art.24(2)b) und dass für „[...] Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (UN-BRK 2008, Art.24(2)d).

Da die Ratifizierung der UN-BRK keinen direkten rechtlichen Einfluss auf das Bildungssystem ausübt, werden im Folgenden gesetzliche Reaktionen bezüglich der Konvention angeführt. Aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Masterarbeit werden dabei lediglich ausgewählte gesetzliche Vorgaben des Bundeslandes NRW herangezogen.<sup>1</sup>

Auf die Ratifizierung der UN-BRK auf Bundesebene reagierte das Land NRW mit dem neunten Schulrechtsänderungsgesetz (SchräG) von 2014. Die darin vorgenommenen Veränderungen des Schulgesetzes beinhalten unter anderem eine neue Vorschrift zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen. Diese sollen die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderungen fördern und sie in der Regel gemeinsam unterrichten und erziehen. In diesem Zusammenhang wird ausdrücklich von inklusiver Bildung gesprochen (vgl. SchräG 2014, §2(5)). In der Begründung des neuen Regierungsentwurfes wird direkter Bezug zur UN-BRK hergestellt. „Das Attribut ‚inklusiv‘ ist aus der englischsprachigen Fassung des Artikel 24 VN-BRK ( ‚inclusive education system at all levels‘) übernommen“ (SchräG 2014, Begründung §2).

Zusätzlich hält die neue Fassung des Schulgesetzes weitere Veränderungen bereit. Eltern können zwar die Förderschule als Beschulungsort wählen, in der Regel werden jedoch Regelschulen als Orte der sonderpädagogischen Förderung grundsätzlich festgelegt (vgl. SchräG 2014, §20(2)). Nur in besonderen Ausnahmefällen kann von der allgemeinen Schule als Ort der Beschulung abgewichen werden (vgl. SchräG, §20(4)). In der Begründung heißt es dazu, dass ein Regelsystem so einzurichten sei, „[...] dass es gleichermaßen den Bedürfnissen aller Menschen mit allen ihren Unterschieden gerecht wird“ (SchräG 2014, Begründung §2). Damit wird ausdrücklich der Ansatz von Vielfalt aus der UN-BRK aufgegriffen und gesetzlich im Schulgesetz des Landes NRW verankert. Somit kann konstatiert werden, dass das Bundesland NRW erste gesetzliche Entwicklungsschritte eingeleitet hat, die eine Veränderung des Bildungssystems im Sinne des Inklusionsansatzes intendieren.

---

<sup>1</sup> Aufgrund des Bildungsföderalismus innerhalb der Bundesrepublik Deutschland würde die Darstellung der Bildungspolitik aller 16 Bundesländer die Kapazitäten der Arbeit überschreiten.

### **3.1.2 Gestaltungsautonomie von Einzelschulen**

Zur Bewältigung inklusiver Schulentwicklungsaufgaben aufgrund der UN-BRK und den daraufhin erlassenen Schulgesetzesänderungen von 2014 im Bundesland NRW wurden weitere Entwicklungsmaßnahmen auf der Makroebene eingeleitet, um Einzelschulen zu einer inklusiven Entwicklung zu befähigen. Das Schulgesetz räumt Einzelschulen dafür zunehmend größere Gestaltungsautonomie in verschiedenen Bereichen ein, wodurch ihnen Entwicklungsverantwortung übertragen wird. Gieske (2013) identifiziert in diesem Zusammenhang insgesamt sechs voneinander abgrenzbare Gestaltungsspielräume. Zum einen handelt es sich dabei um zunehmende pädagogische Autonomie sowie Qualitätsautonomie. Weitere Möglichkeiten ergeben sich durch finanzielle und personelle Autonomie und die Stärkung der Selbstverwaltung und Eigenverantwortung von Einzelschulen (vgl. Gieske 2013, S.21). Diese Dezentralisierung von Managementaufgaben kann unter anderem anhand der nachfolgend angeführten Paragraphen des Schulgesetzes nachvollzogen werden.

Neben Unterricht und Erziehung gestalten Einzelschulen laut Schulgesetz ihre eigenen Schulprogramme, in denen sie Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit festschreiben und dieses regelmäßig fortschreiben (vgl. SchulG 2015, §3(2)). Pädagogische Autonomie von Einzelschulen wird ebenfalls in der Regelung über die Öffnung von Schule und der damit verbundenen Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern deutlich. Darin wird unter anderem die Verantwortung zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages in Zusammenarbeit mit Trägern der freien Jugendhilfe festgeschrieben (vgl. SchulG 2015, §5(1); §5(2)). Daneben sind Schulen zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und -sicherung verpflichtet (vgl. SchulG 2015, §3(3)).

Zunehmend finanzielle Gestaltungsmöglichkeiten bieten sich Einzelschulen durch zugewiesene finanzielle Mittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung. Über diese zumeist sachbezogenen Mittel verfügen sie selbständig (vgl. SchulG 2015, §95(1); §95(2)). Darüber hinaus wird auch die Verantwortung für Auswahl, Entwicklung und Beurteilung des Personals in den Verantwortungsbereich von Einzelschulen gelegt. Denn Personalauswahl, Personalentwicklung und Personalbeurteilung fallen in den Aufgabenbereich von Schulleitungen und damit in die Zuständigkeit von Einzelschulen. Besonders die Schulleitung wirkt „[...] in Personalangelegenheiten mit und trifft selbst Personalentscheidungen [...]“ (SchulG 2015, §59(4)). Außerdem erstellen Schulleitungen die dienstlichen Beurteilungen für die Lehrkräfte der Schule (vgl. ebd.).

Neben pädagogischer, finanzieller und personeller Autonomie liegt ebenfalls die Stärkung der Selbstverwaltung und Eigenverantwortung im Aufgabenbereich von Einzelschulen. „Zur Stär-

kung der Selbstverwaltung und Eigenverantwortung der Schulen werden den Schulleiterinnen und Schulleitern Aufgaben der oder des Dienstvorgesetzten übertragen“ (SchulG 2015, §59(5)). Die zuvor beschriebene, gesetzlich verankerte Einzelschulautonomie legt für den weiteren Verlauf der Arbeit die Darstellung der Mikroebene der Schulentwicklung nahe. Auf dieser Ebene stehen Schulen aufgrund gesetzlich verankerter Inklusionsbestrebungen (siehe Kapitel 3.1.1) unter zunehmendem Veränderungsdruck. Ebenso die innerhalb dieses Kapitels dargelegte Gestaltungsautonomie stellt Einzelschulen vor neue Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung, die sie aufgrund dezentralisierter Managementaufgaben eigenverantwortlich gestalten müssen.

### **3.2 Schulentwicklung auf der Mikroebene von Einzelschulen**

Aufgrund der zuvor dargestellten, inklusiven bildungspolitischen Entwicklungsvorgaben und besonders der zunehmenden Einzelschulautonomie, stehen Schulen bei der Umsetzung dieser Vorgaben unter Innovationsdruck. Sie stehen im Zentrum der Umsetzung von Schulentwicklungsvorgaben und müssen selbständig innovative Lösungsstrategien entwickeln. Als Dienstvorgesetzte wird Schulleitungen dafür die Verantwortung durch den Gesetzgeber übertragen. Innerhalb dieses Unterkapitels wird zunächst die besondere Bedeutung von Schulleitungen für Schulentwicklungsprozesse herausgestellt. Dabei wird auf empirische Forschungsbefunde aus der Schulqualitäts- sowie Schulentwicklungsforschung zurückgegriffen. Die präsentierten Ergebnisse zeigen einerseits den Einfluss von Schulleitungen auf Schulentwicklungsprozesse und offenbaren andererseits ein Forschungsdesiderat bezüglich inklusiver Schulentwicklung. Es werden weitere Studien angeführt, die Möglichkeiten für Schulleitungen aufzeigen, Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen.

Um weitere Perspektiven für ein inklusiv ausgerichtetes Schulleitungshandeln an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I eröffnen zu können, wird im weiteren Verlauf des Kapitels ein Modell der Schulentwicklung angeführt. Mithilfe des Drei-Wege-Modells werden drei Ebenen identifiziert, die Schulleitungen im Sinne gelingender Schulentwicklung unterstützen müssen. An diesem Modell orientieren sich abschließend auch die Anforderungen an ein inklusiv ausgerichtetes Schulleitungshandeln an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I.

### 3.2.1 Empirische Forschungsergebnisse zum Schulleitungshandeln

Für die Umsetzung bildungspolitischer Entwicklungsvorgaben an Schulen sind Schulleitungen besonders bedeutsam. „Die Schulleitung ist ein wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren und dadurch zu einem Teil der Schulkultur werden zu lassen“ (Huber 2009, S.503f.). Des Weiteren besteht Konsens darüber, dass sie als sogenannte *Change-Agents* für die Initiierung, Unterstützung und Umsetzung nachhaltiger Entwicklungsprozesse an Einzelschulen die bedeutsamste Rolle einnehmen. „Schulleiterinnen und Schulleiter werden also als Schlüsselfiguren in ihren Schulen bezeichnet mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse entscheidend voranzubringen, aber genauso auch zu blockieren; sie gelten als zentrale ‚Change Agents‘ und tragen die Verantwortung für den Veränderungsprozess der Einzelschule [...]“ (Huber 2009, S.504).

Während die Bedeutung von Schulleitungen für Schulentwicklungsprozesse im Allgemeinen feststeht, weist Amrhein (2014) auf ein deutschlandweites Forschungsdesiderat in Bezug auf die neuen Anforderungen an das Handeln von Schulleitungen hinsichtlich gelingender inklusiver Schulentwicklungsprozesse hin. „Betrachten wir die aktuelle Forschungslage im Bereich der inklusiven Schulentwicklung in Deutschland, so muss zunächst konstatiert werden, dass bisher kaum wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Anforderungen inklusive Schulentwicklungsprozesse an das Leitungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern stellen und wie diese Veränderungsprozesse zielgerichtet in Richtung Inklusion in der praktischen Umsetzung entwickelt werden können“ (Amrhein 2014, S.255).

Obwohl es bislang kaum belastbare wissenschaftliche Befunde zum Schulleitungshandeln an inklusiven Schulen gibt, zeigen Studien dennoch Möglichkeiten für Schulleitungen auf. Innovationsprozesse, wie ihn der Inklusionsansatz aufgrund der eingangs beschriebenen Werte und Haltungen darstellt, können mithilfe der folgenden drei Einflussfaktoren erfolgreich und grundlegend unterstützt werden (vgl. Holtappels 2013, S.37ff.):

- **Motivationale Voraussetzungen:** durch Visionen und Ziele und mithilfe eines Leitbildes der Schule
- **Prozessuale Bedingungen:** Schulkonzept-, Schulprogrammentwicklung sowie Evaluation
- **Bedingungen der Organisationskultur:** durch Führung und Management, Teambildung, schulweite Aktivierung, Partizipation, Prozesssteuerung und Netzwerke

Aufgrund ihres Amtes können Schulleitungen dadurch besonderen Einfluss auf die Bedingungen der Organisationskultur nehmen. Dafür wird das im Folgenden beschriebene Schulleitungshandeln als förderlich identifiziert.

Ein Schulleitungshandeln, „[...] das den Fokus auf Lernen für effektive Unterrichtsarbeit setzt, mit Lehrkräften über Ziele und Qualität einen Dialog führt, unterstützende Bedingungen für Lernen schafft, Übertragung von Führungsaufgaben ermöglicht und den Konsens für geteilte Verantwortung stärkt“ (Holtappels 2013, S.52), wirkt sich demnach förderlich auf die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte aus. Die Innovationsbereitschaft des gesamten Kollegiums hat wiederum einen direkten Effekt auf die Unterrichtsentwicklung.

Ein auf Innovation ausgerichtetes Schulleitungshandeln fördert außerdem die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums der Schule. Werden Teamaktivitäten und Anregungen zum gemeinsamen Lernen von Lehrkräften und zur Entwicklungsarbeit im Team durch Schulleitungen gefördert, wird dadurch auch die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften positiv beeinflusst (vgl. Holtappels 2013, S.53). Hierfür wird zusätzlich betont, dass die Förderung von Teamaktivitäten einen „[...] bemerkenswert starken Effekt auf die Qualität der Unterrichtsgestaltung [...]“ (Holtappels 2013, S.53) hat.

Eine weitere Studie zeigt auf, dass mit zunehmendem Kooperationsgrad auch die institutionalisierten Kooperationsmöglichkeiten besonders wichtig werden. „Je anspruchsvoller Kooperation wird, desto wichtiger werden strukturelle, unterstützende Rahmenbedingungen“ (Harazd/Drossel 2011, S.154).

Die zuvor angeführten Ergebnisse zeigen, dass Schulleitungen als Change-Agents wichtige Schlüsselpositionen für gelingende Schulentwicklungsprozesse darstellen. Während im Hinblick auf inklusive Schulentwicklung bislang keine Forschungsergebnisse zum inklusiven Schulleitungshandeln vorliegen, unterstreichen weitere Befunde die übergeordnete Bedeutung von Kooperation auf den Erfolg von Innovationsprozessen, wie Inklusion. Dabei ist zu konstatieren, „[...] dass intensive Lehrerkoooperation als Teil eines förderlichen Organisationsmilieus für erfolgreiche Schulentwicklung fast durchgängig einen zentralen Gelingensfaktor oder gar eine Voraussetzung darstellt [...]“ (Holtappels 2013, S.55). Für die Umsetzung inklusiver Entwicklungsvorgaben stellen die Initiierung kooperativer Prozesse innerhalb des Kollegiums sowie der Ausbau kooperativer Strukturen an der Schule somit vielversprechende Handlungsperspektiven für Schulleitungen dar.

Neben der Förderung kooperativer Prozesse sowie Strukturen bedarf es für die nachhaltige und inklusiv ausgerichtete Schulentwicklung weiterer Maßnahmen. Damit abschließend, trotz des zuvor genannten Forschungsdesiderates im Hinblick auf inklusives Schulleitungshandeln, den-

noch Anforderungen an Schulleitungen identifiziert werden können, wird im Folgenden das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung vorgestellt. Mithilfe dieses theoretischen Modells werden die drei zentralen Bereiche der Einzelschulentwicklung aufgezeigt, auf die sich auch eine inklusive Schulentwicklung konzentrieren und damit einhergehend ein inklusives Schulleitungshandeln orientieren muss.

### **3.2.2 Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung**

Um Entwicklungsmaßnahmen auf der Mikroebene von Einzelschulen initiieren und umsetzen zu können, müssen Schulleitungen die folgenden komplexen Zusammenhänge aufeinander abstimmen. Es wird von drei Säulen ausgegangen, wobei es sich um die Trias der Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung sowie Personalentwicklung handelt.

Auf Grundlage der Organisationsentwicklung wird für gelingende Schulentwicklung auf der Mikroebene davon ausgegangen, dass Planung und Ausführung eng miteinander zusammenhängen. Als planendes und ausführendes Organ steht das Kollegium dabei besonders im Fokus. Denn durch „[...] gemeinsame Planung kann sich ein Kollegium selbst mobilisieren oder motivieren“ (Rolff 2012a, S.18). Damit gemeinsame Planungsprozesse innerhalb des Kollegiums ablaufen und erfolgreich ausgeführt werden können, bedarf es der Etablierung von teamförmigen Arbeitsstrukturen, der Institutionalisierung von Selbststeuerung sowie der Durchführung regelmäßiger Schulevaluation. Diese Aufgabe wird der Schulleitung zuteil, indem die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Grundlegend hierfür sind die Klärung gemeinsamer Ziele sowie das Treffen gemeinsamer Vereinbarungen. Dabei wird zwischen den drei Phasen Strategie, Struktur und Kultur unterschieden (vgl. Rolff 2012a, S.18f.).

Für Schulleitungen bedeutet dies zunächst die Klärung mittelfristiger Ziele und die Wahl des Zugangs durch geeignete Methoden und Konzepte (Strategie).<sup>2</sup> Darauf aufbauend folgt die dauerhafte und nachhaltige Bearbeitung der Ziele in festen Teams und neuen Organisationsformen (Struktur). Die Bearbeitung gemeinsamer Ziele und die Etablierung neuer Organisationsformen drücken sich schließlich in einer veränderten Schulkultur aus. Darin sind gemeinsam erarbeitete Werte, Normen und Interaktionsformen institutionalisiert (Kultur) (vgl. Rolff 2012a, S.19).

Die zweite Säule der Einzelschulentwicklung stellt die Unterrichtsentwicklung dar. Für die Entwicklung des Unterrichts sind drei Kernelemente für das Schulleitungshandeln zentral. Schul-

---

<sup>2</sup> Hinweise und Arbeitshilfen für Schulleitungen werden diesbezüglich von Amrhein (2013) formuliert. Außerdem bieten Boban/ Hinz (2003) mit dem Index für Inklusion weitere Orientierungs- und Umsetzungshilfen für eine inklusive Einzelschulentwicklung an.



leitungen müssen Unterricht demnach systematisch, teamorientiert und schulweit (systemumfassend) entwickeln (vgl. Rolff 2012a, S.19).

Die Bedeutung einer systematischen, teamorientierten und schulweiten Entwicklung von Unterricht kann mithilfe des Kreuzes der Unterrichtsentwicklung<sup>3</sup> veranschaulicht werden. Diese vollzieht sich demnach auf zwei miteinander verknüpften Ebenen. Zum einen handelt es sich um das Lehren von Fachinhalten und das damit verbundene Lernen in der Klasse. Zum anderen um den professionellen Austausch darüber in begleitenden Fachkonferenzen und Klassen- bzw. Jahrgangsteams der Schule (vgl. Rolff 2012a, S.22).

Hier wird eine enge Verbindung zwischen Unterrichts- und Organisationsentwicklung offensichtlich. Damit eigenverantwortliches Lernen im Fachunterricht und in der Klasse ermöglicht wird, sind institutionell verankerte Organisationsformen an der Schule bedeutend. Entwicklungsorientiertes Schulleitungshandeln unterstützt die Einrichtung einer Steuergruppe an der Schule, die wiederum die Koordinierung der Klassen- bzw. Jahrgangsteams sowie der Fachkonferenzen übernimmt. Weitere Entwicklungsdimensionen von Unterricht stellen das Einholen von Schülerfeedbacks und die Etablierung kollegialer Hospitationen dar. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung innerschulischer Öffentlichkeit und Teamarbeit betont (vgl. Rolff 2012a, S.23).

Die beiden Säulen der Organisations- und Unterrichtsentwicklung werden letztlich durch die Säule der Personalentwicklung vervollständigt. Damit ist ein Gesamtkonzept gemeint, dass sowohl „[...] Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (Rolff 2012a, S.24). Die Aufgabe von Schulleitungen besteht darin, den Menschen innerhalb der Schule Anregungen und Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung zu geben. Der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit wird überragende Bedeutung im pädagogischen Alltag zugesprochen und kann beispielsweise mithilfe von Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen zusätzlich unterstützt werden (vgl. ebd.).

Die vorgestellte Trias aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung wird abschließend durch das Umfeld der jeweiligen Einzelschule in einen Systemzusammenhang gestellt. Das daraus entstehende Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung<sup>4</sup> kann für die Weiterentwicklung von Einzelschulen erklärend herangezogen werden. Letztlich wird gelingende Einzelschulentwicklung stets an den Lernfortschritten der einzelnen Schülerinnen und Schüler als ultimativem Bezugspunkt gemessen (vgl. Rolff 2012a, S.25).

---

<sup>3</sup> Abbildung des Kreuzes der Schulentwicklung nach Rolff (2012a) siehe Abbildung 1 im Anhang, S.43.

<sup>4</sup> Für die schematische Darstellung des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung siehe Abbildung 2 im Anhang, S.43.

Erfolgreiches Schulleitungshandeln, das eine nachhaltige Schulentwicklung intendiert, muss somit ganzheitlich vorgehen, die zuvor genannten Bereiche gleich wichtig nehmen und aufeinander abgestimmt entwickeln. Welche Anforderungen dies an ein inklusiv ausgerichtetes Schulleitungshandeln stellt, wird nun abschließend vorgestellt.

### **3.2.3 Zur Rolle von Schulleitungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen**

Um die Rolle von Schulleitungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen darstellen zu können, werden im Folgenden die Ausführungen von Amrhein (2014) herangezogen. Diese orientieren sich am Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung und sind gezielt auf die Rolle von Schulleitungen im Hinblick auf inklusive Schulentwicklungsprozesse zugeschnitten. In Anlehnung an das Drei-Wege-Modell formuliert Amrhein zentrale inhaltliche Anforderungen an das Handeln von Schulleitungen hinsichtlich inklusiv ausgerichteter Organisations-, Unterrichts- sowie Personalentwicklung.

Im Sinne einer *inklusive Organisationsentwicklung* unterstützen Schulleitungen die Etablierung inklusiver Kulturen (vgl. Amrhein 2014, S.259). Dies umfasst die Förderung einer inklusiven Leitidee der Schule, ebenso die Festlegung auf mögliche Leitsätze und die Formulierung inklusiver Werte (vgl. ebd.). Für die Förderung und Formulierung inklusiver Leitideen, Leitsätze sowie inklusiver Werte kann die Arbeit am Schulprogramm genutzt und damit als Entwicklungs- und Steuerungsinstrument von Schulleitungen für die Verankerung inklusiver Werte in der Schulkultur eingesetzt werden.<sup>5</sup>

Hinsichtlich der erfolgreichen Etablierung inklusiver Kulturen an der Schule sehen sich Schulleitungen zum Teil mit Widersprüchen konfrontiert. Einerseits bestehen Widerstände innerhalb des Kollegiums gegenüber den neuen Veränderungen. Ein zentraler Widerspruch besteht außerdem in institutionellen Vorgaben, die der inklusiven Idee paradox gegenüberstehen können. Die Aufgabe von Schulleitungen ist es, die bestehenden Widerstände und Widersprüche zu antizipieren. Dafür suchen sie nach richtungsweisenden Konzepten und Problemlösungen (vgl. Amrhein 2014, S.259f.).

Neben der Etablierung inklusiver Kulturen und der Arbeit am Widerspruch bestehen weitere Anforderungen inklusiven Schulleitungshandelns im Bereich der Organisationsentwicklung darin, kooperatives Leitungshandeln zu etablieren sowie außerschulische Partnerschaften zu gestalten (vgl. Amrhein 2014, S.261). Kooperatives Leitungshandeln kann zum einen durch die Etablierung eines Schulleitungsteams und zum anderen durch die Initiierung einer Steuergrup-

---

<sup>5</sup> Zum Entwicklungs- und Steuerungspotenzial der Schulprogrammarbeit siehe u.a. Holtappels (2010).

pe unterstützt werden.<sup>6</sup> Bezüglich der von Amrhein angeführten Bedeutung außerschulischer Partnerschaften kommt der Etablierung kooperativer Bildungslandschaften, in denen Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren aufgebaut werden, zunehmend größere Bedeutung zu.<sup>7</sup>

Schulleitungshandeln im Bereich *inklusive Unterrichtsentwicklung* ist nach Amrhein mit der Entwicklung einer inklusiven Pädagogik verbunden. Eine solche Pädagogik „[...] verlangt eine pädagogische Haltung, die die Kinder und Jugendlichen als eigenständige Persönlichkeiten respektiert und ihre Rechte (UN-Konvention) ernst nimmt [...]“ (Amrhein 2014, S.262). Außerdem erfordert inklusive Unterrichtsentwicklung die Gestaltung einer inklusiven Diagnostik (vgl. ebd.).<sup>8</sup> Dabei sind zwei Punkte zu berücksichtigen. Zum einen die Abstimmung des Unterrichtskonzeptes auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder und zum anderen die angemessene Umsetzung des Unterrichtskonzeptes. Die Frage, ob ein Kind überhaupt in die Lerngruppe passt, muss sich im Sinne einer inklusiven Unterrichtsentwicklung erübrigen (vgl. ebd.). Weiterhin muss individualisierendes Lernen weiterentwickelt werden, indem Heterogenität als Normalfall angenommen und individualisierender Unterricht für die gesamte Lerngruppe entwickelt wird (vgl. Amrhein 2014, S.262f.).<sup>9</sup>

Um die Trias der Schulentwicklung zu vervollständigen, werden von Amrhein ebenfalls inhaltliche Anforderungen an das Schulleitungshandeln im Hinblick auf eine *inklusive Personalentwicklung* formuliert. Hierbei steht die Arbeit an einem Schulen übergreifenden Netzwerk im Mittelpunkt, in dem Fortbildungen angeboten und Austauschmöglichkeiten geschaffen werden (vgl. Amrhein 2014, S.263). Darüber hinaus ist im Hinblick auf inklusive Personalentwicklung die Teamentwicklung zu unterstützen sowie die Rolle der Sonderpädagogik an der eigenen Schule zu klären (vgl. Amrhein 2014, S.263f.). Für die Gestaltung der Teamentwicklung können sich Schulleitungen an Modellen inklusiver Kooperation orientieren. Diese unterscheiden verschiedene Kooperationsniveaus voneinander, wobei die Qualität der Teamentwicklung auch maßgeblich von der Gestaltung der inter- sowie intraprofessionellen Kooperation abhängt.<sup>10</sup> Bezüglich der von Amrhein beschriebenen Rollenklärung der Sonderpädagogik innerhalb der

---

<sup>6</sup> Weiterführende Literatur zu Steuergruppen, deren Arbeitsweisen, ihren Aufgaben und dem aktuellen Forschungsstand siehe u.a. Holtappels/ Berkemeyer (2007), Berkemeyer/ Feldhoff (2010) sowie Rolff (2012b).

<sup>7</sup> Für die Zusammenfassung aktueller Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen kooperativer Bildungslandschaften siehe Huber (2014).

<sup>8</sup> Für die hierfür notwendige förderdiagnostische Perspektive auf Grundlage verstehender Ansätze und kooperativer Lernbegleitung siehe zusammenfassend Werning/ Lichtblau (2012).

<sup>9</sup> Für die in diesem Zusammenhang vielversprechende basale, allgemeine und kindzentrierte Pädagogik siehe Feuser (1995) sowie weitere ausgewählte didaktische Konzepte zusammengefasst in Werning/ Lütje-Klose (2012).

<sup>10</sup> Einen zusammenfassenden Überblick über die Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation sowie zu intra- und interprofessioneller Kooperation liefern Lütje-Klose/ Urban (2014a; 2014b).

Schule wird die zukünftige Rolle der Sonderpädagogik als Unterstützungssystem innerhalb eines inklusiver werdenden Schulsystems verortet.<sup>11</sup>

## **4 Qualitativer Forschungsteil**

Der folgende Teil der Masterarbeit stellt die empirische Untersuchung dar. Auf Grundlage der theoretisch gewonnenen Erkenntnisse aus Kapitel 3 und des darin festgestellten Forschungsdesiderates dient dieses Kapitel dazu, die Rolle von Schulleitungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen exemplarisch an zwei ausgewählten Beispielen zu ergründen. Dafür werden zunächst die Fragestellung und das Ziel der Untersuchung dargelegt. In einem weiteren Schritt werden sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungsmethode beschrieben, bevor anschließend die Zusammenfassung der Ergebnisse folgt. Abschließend findet die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse statt.

### **4.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung**

Wie zuvor beschrieben, findet auf der Makroebene des Schulsystems eine inklusiv ausgerichtete Entwicklungspolitik statt. Durch gleichzeitige Gestaltungsautonomie wird Schulen außerdem zunehmend mehr Eigenverantwortung bei der Umsetzung dieser Schulentwicklungsaufgaben übertragen. Aufgrund ihres Amtes kommt Schulleitungen dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie gelten als Change-Agents, die maßgeblich zum Erfolg und Misserfolg von Schulentwicklungsprozessen beitragen. Im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse kommt erschwerend hinzu, dass Schulleitungen ihr Handeln nicht an erprobten, wissenschaftlich fundierten Ergebnissen ausrichten können.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema werden dennoch Anforderungen an Schulleitungen formuliert, die inklusive Schulentwicklungsprozesse unterstützen. Diese wur-

---

<sup>11</sup> Für die Beschreibung zentraler Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften und dem Ausblick zur zukünftigen Rolle der Sonderpädagogik als Unterstützungssystem in einem inklusiver werdenden Schulsystem siehe Lütje-Klose/ Neumann (2015).

den im vorangegangenen Kapitel 3 ausführlich beschrieben und sind in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt. Die Tabelle vereint die von Amrhein formulierten Anforderungen in den Dimensionen des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung miteinander.

<b>Organisationsentwicklung</b>	<b>Unterrichtsentwicklung</b>	<b>Personalentwicklung</b>
<p><b>Inklusive Kulturen etablieren</b>            - Inklusive Leitidee festlegen            - Inklusive Leitsätze &amp; Werte formulieren</p> <p><b>Arbeiten am und im Widerspruch</b>            - Widerstände im Kollegium antizipieren            - Umgang mit institutionellen Vorgaben, die der inklusiven Idee paradox gegenüberstehen</p> <p><b>Kooperatives Leitungshandeln etablieren</b>            - Etablierung eines Schulleitungsteams            - Initiierung einer Steuergruppe</p>	<p><b>Inklusive Pädagogik entwickeln</b>            - pädagogische Haltung, die Kinder und Jugendliche als eigenständige Persönlichkeiten respektiert und ihre Rechte ernst nimmt</p> <p><b>Inklusive Diagnostik gestalten</b>            - Unterrichtskonzept auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen abstimmen            - Aufbau diagnostischer Kompetenzen bei allen Lehrkräften</p> <p><b>Individualisierendes Lernen weiterentwickeln</b>            - Inklusiver Unterricht nimmt Heterogenität von Lerngruppen in den Blick &amp; fragt nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens</p>	<p><b>Netzwerkarbeit</b>            - Fortbildungen und Austauschmöglichkeiten schaffen</p> <p><b>Teamentwicklung gestalten</b>            - Entwicklung von Teamstrukturen zur inklusiven Weiterentwicklung des Unterrichts</p> <p><b>Rolle der Sonderpädagogik klären</b>            - gemeinsame Verantwortungsübernahme zwischen den Professionen</p>

*Tabelle 1: Inklusives Schulleitungshandeln nach Rolff (2012a) & Amrhein (2014)*

Mit den von Amrhein formulierten Anforderungen an Schulleitungen ist ein Bündel an Maßnahmen für inklusives Schulleitungshandeln identifiziert, welches für alle Schulformen gleichermaßen gilt. Diese neuen Anforderungen stellen Schulleitungen vor große Herausforderungen. Aufgrund der Tatsache, dass bislang nicht auf empirische Befunde zum inklusiven Schulleitungshandeln zurückgegriffen werden kann, ergibt sich die folgende Fragestellung für das weitere Forschungsinteresse der Arbeit:

- F1: Wie nehmen Schulleitungen ihre Rolle in der Inklusion wahr?

Resultierend aus dem komplexen Anforderungsspektrum inklusiven Schulleitungshandelns auf den Ebenen der Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung, bezieht sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit außerdem auf die folgende, zweite Fragestellung:

- F2: Welche der von Amrhein genannten Anforderungen an ein inklusives Schulleitungshandeln werden von Schulleitungen in der Praxis berücksichtigt?

Um die Fragen abschließend beantworten zu können, wird im Folgenden zunächst die Untersuchungsdurchführung beschrieben.

## 4.2 Untersuchungsdurchführung

Um die Untersuchungsdurchführung der vorliegenden Masterarbeit darzulegen, wird im Folgenden zunächst die Erhebungsmethode und daran anschließend die Auswertungsmethode vorgestellt. Mithilfe problemzentrierter Interviews sind Daten erhoben worden, die auf der Grundlage der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

### 4.2.1 Erhebungsmethode – Problemzentriertes Interview

Als Erhebungsmethode wurde das Interview<sup>12</sup> gewählt, wobei speziell auf die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel zurückgegriffen wurde. Durch diese Interviewform werden Elemente der leitfadenorientierten Befragung mit teilweise offenen Befragungen verknüpft (vgl. Friebertshäuser/ Langer 2013, S.442). Die Wahl des problemzentrierten Interviews ermöglicht ein induktiv-deduktives Wechselspiel in der Vorgehensweise. Zwar gehen Forschende mit einem theoriegestützten Konzept ins Feld, dieses wird jedoch durch die Äußerungen des Erzählenden möglicherweise modifiziert (vgl. Lamnek 2010, S.333).

Im Mittelpunkt steht die Bedeutungsstrukturierung der Befragten selbst, die mithilfe offener Fragestellungen erreicht wird. „Mit den völlig offenen Fragen wird lediglich der interessierende Problembereich eingegrenzt und ein erzählgenerierender Stimulus angeboten“ (Lamnek 2010, S.333). Als Grundgedanken formuliert Witzel (zit. nach Friebertshäuser/ Langer 2013, S.442) die folgenden Kriterien:

- **Problemzentrierung:** bezieht sich auf das zuvor theoretisch dargelegte Thema und auf die Sichtweisen der befragten Personen
- **Gegenstandsorientierung:** Methodische Verfahren müssen am Gegenstand ermittelt und gegebenenfalls modifiziert werden

---

<sup>12</sup> Die transkribierten Interviews befinden sich im Anhang, S. 47-89.

- **Prozessorientierung:** bezogen auf den Forschungsprozess, in dem die gewonnenen Daten und Methoden schrittweise nachvollzogen werden können

Im gesamten Vorgehen wurde sich an die Ausführungen von Friebertshäuser und Langer sowie Lamnek gehalten. Dabei wurden die beiden Schulleitungen von zwei verschiedenen Interviewenden befragt. Während das Interview mit Schulleitung 1 bereits im September 2015 stattfand, wurde Schulleitung 2 im März 2016 befragt. Das erste Interview wurde von einer Professorin der Universität Bielefeld durchgeführt und später für die Benutzung im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit zur Verfügung gestellt. Das Interview mit Schulleitung 2 wurde von dem Autor dieser Arbeit durchgeführt. In der Interviewsituation wurde ein Leitfaden<sup>13</sup> benutzt, der als Orientierungsrahmen fungierte und die Forschungsthemen beinhaltet. In Anlehnung an Friebertshäuser und Langer wurde ein Postskriptum angefertigt, das Anmerkungen zur Interviewsituation und dem Verlauf des Interviews beinhaltet (vgl. Friebertshäuser/ Langer 2013, S.442).

Bei beiden Befragten handelt es sich um Schulleitungen von Gesamtschulen vergleichbarer Größe. Das Kollegium von Schulleitung 1 umfasst insgesamt 110 Lehrkräfte, die 1350 Kinder und Jugendliche beschulen. Im Fall von Schulleitung 2 handelt es sich um eine Kollegiumsgröße von insgesamt 128 Lehrkräften, die im Austausch mit ungefähr 1500 Kindern und Jugendlichen stehen. Während die Schule von Schulleitung 1 als Teamschule konzipiert ist und extra zu diesem Zweck erbaut wurde, leitet Schulleitung 2 eine Schule an zwei Standorten. Beide Interviews wurden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulleitung durchgeführt und mit Tonbandgeräten aufgezeichnet.

#### **4.2.2 Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse**

Um das Datenmaterial der Interviews analysieren und interpretieren zu können, muss es zuvor mithilfe qualitativer Forschungsmethoden ausgewertet werden. Nach Friebertshäuser und Langer ist das Auswertungsverfahren problemzentrierter Interviews nicht festgelegt (vgl. Friebertshäuser/ Langer 2013, S.443). Im vorliegenden Fall wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zur Auswertung des Interviewmaterials gewählt. Mayring und Brunner identifizieren vielfältige Anwendungsbereiche der Qualitativen Inhaltsanalyse und führen neben weiteren Bereichen auch offene Interviewformen an (vgl. Mayring/ Brunner 2013, S.324). Als eine Standardmethode der Textanalyse kann sie demnach auch für die Auswertung von problemzen-

---

<sup>13</sup> Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang, S.44ff.

trierten Interviews, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden, herangezogen werden.

Das gesamte Material wurde in einzelne bedeutungstragende Paraphrasen umgewandelt und zerlegt. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010, S.65).

Im Auswertungsprozess wurde anhand des Materials eine induktive Kategorienbildung vorgenommen. Die Kategorien wurden dementsprechend auf der Grundlage des erhobenen Materials erstellt. Vorab sind deduktive Selektionskriterien und Analyseziele aus der Theorie abgeleitet worden, um das Abstraktionsniveau und die Kategorisierungsdimension festzulegen. Das Material wurde zeilenweise bearbeitet und bestehenden Kategorien zugeordnet. Bei keiner eindeutigen Zuordnung wurden neue Kategorien entwickelt. Die gebildeten Kategorien stellen die Grundlage für die anschließende Diskussion und Interpretation der Ergebnisse dar (vgl. Mayring 2002).

In der folgenden Darstellung der Interviewergebnisse werden die induktiv gebildeten Kategorien und die darin enthaltenen Ausführungen beider Befragten vorgestellt. Abschließend wird Rückbezug auf die in Kapitel 3 beschriebene Theorie zum Schulleitungshandeln in inklusiven Schulentwicklungsprozessen genommen, um die Erkenntnisse des Auswertungsprozesses mit den theoretischen Erkenntnissen zum Thema zu verknüpfen und weiterführende Schlüsse zu ziehen. Die induktiv-deduktive Vorgehensweise des problemzentrierten Interviews wird somit auch in der Auswertung der Forschungsergebnisse beibehalten. Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Interviews zusammengefasst.<sup>14</sup>

### **4.3 Ergebnisdarstellung**

Aus der Generalisierung und Reduktion des Interviewmaterials beider Schulleitungen mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ergeben sich insgesamt sechs Kategorien: *Einstellungen, Werte & Haltungen* (K1), *Kooperationskultur* (K2), *Schulleitungshandeln zwischen Autonomie & Heteronomie* (K3), *Rahmenbedingungen* (K4), *Rollenverständnis* (K5) und *äußere Vernetzung* (K6). Im weiteren Verlauf sind diese sechs Kategorien beschrieben und jeweils mit Ankerbeispiel dargestellt. Nach dem Ankerbeispiel werden zu jeder Kategorie zunächst die Aussagen

---

<sup>14</sup> Für die ausführliche Zusammenfassung beider Schulleitungen siehe tabellarische Darstellung im Anhang. S.93-139.



von Schulleitung 1, anschließend von Schulleitung 2 dargestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des begrenzten Umfangs der Arbeit sind die Ausführungen der Schulleitungen dabei zusammenfassend dargestellt.<sup>15</sup> Auf Grundlage dieser Kategorien wird abschließend die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse vorgenommen.

Die erste Kategorie, *Einstellungen, Werte & Haltungen*, umfasst Aspekte des Schulleitungshandelns, die der Etablierung inklusiver Kulturen an der Schule dienen. Sie beinhaltet Aussagen bezüglich der Unterstützung und Förderung einer inklusiven Leitidee, von inklusiven Leitsätzen sowie inklusiver Werte. Diese können unter anderem mithilfe einer inklusiven Schulprogrammentwicklung in die Schulkultur einfließen. Außerdem sind die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte wichtige Aspekte einer inklusiven Schulkultur, auf die Schulleitungen Einfluss nehmen können. Als Ankerbeispiel für Kategorie 1 dient das Folgende:

„Weil ich hier das Kollegium als sehr aufgeschlossen erlebe und eine grundlegende Offenheit gegenüber dem Prozess, dem Thema und den Kindern gegenüber erlebe und mir das natürlich wichtig ist an der Stelle den Prozess auch zum Gelingen zu führen. Also es wäre schwierig, dann Menschen neu einzustellen, die sich dieser Aufgabe nicht stellen wollen“ (Interview Schulleitung 2, Z.135-138).

Zusammenfassung Schulleitung 1: Im Zusammenhang mit Einstellungen, Werten und Haltungen berücksichtigt Schulleitung 1 persönliche Haltungen einzelner Lehrkräfte. Gleichzeitig werden gemeinsame Werte der Schule im Schulprogramm verankert und weiterentwickelt. Um eine inklusive Schulkultur zu etablieren, berücksichtigt Schulleitung 1 bereits bei der Einstellung neuer Lehrkräfte deren Haltungen. Die Einstellung gegenüber inklusiver Bildung sei nach Aussage von Schulleitung 1 dabei zentral. Auch die Teamfähigkeit stelle ein zentrales Einstellungskriterium neben projektartigem Arbeiten dar.

Neben diesen persönlichen Einstellungen der Lehrkräfte werden außerdem gemeinsame Haltungen und Werte, wie das Leitbild der Schule, das pädagogische Verständnis und das Unterrichtsverständnis mithilfe des Schulprogrammes dargestellt und weiterentwickelt. Der Wertbildung und dem Handeln nach diesen Werten werde hohe Bedeutung an der Schule beigemessen, betont die Schulleitung. Sie würden im Gesamtkollegium gemeinsam entwickelt. Außerdem äußert die Schulleitung, dass das Schulprogramm zur Formulierung von Arbeitsvorhaben genutzt werde.

---

<sup>15</sup> Eine detaillierte Gegenüberstellung der Aussagen beider Schulleitungen befindet sich im Anhang, S.140ff.

Zusammenfassung Schulleitung 2: Schulleitung 2 berücksichtigt Haltungen von Lehrkräften und unterstützt die gemeinsame Konzeptentwicklung. Bereits während des Auswahlverfahrens neuer Lehrkräfte würden Vorerfahrungen und Vorstellungen zu inklusiver Bildung ermittelt.

In einem gemeinsam entwickelten Konzept zum Gemeinsamen Lernen werde außerdem das Selbstverständnis der Schule widerspiegelt, betont die Schulleitung. Außerdem werde nach einem gemeinsamen pädagogischen Leitsatz im Unterricht gehandelt, der besagt: *So viel gemeinsam wie möglich und so wenig getrennt wie nötig.*

Einstellungen, Werte und Haltungen gegenüber dem Gemeinsamen Lernen werden nicht nur innerhalb des Kollegiums entwickelt, sondern auch die gesamte Schülerschaft wird mit einbezogen. Dafür habe es einen SV-Tag zum Thema des Gemeinsamen Lernens gegeben, der zum Nachdenken über die eigenen Haltungen innerhalb der Schülerschaft angeregt habe.

Der zweiten Kategorie sind Aussagen zugeordnet, die die *Kooperationskultur* der Schule beschreiben. Dazu zählen Aussagen über die Teamstrukturen an der Schule, kooperatives Leitungshandeln und die Entwicklung von Teamaktivitäten. Folgendes Ankerbeispiel gilt für diese Kategorie: „Kooperation wird ja bei uns ganz groß geschrieben auf unterschiedlichsten Ebenen und ist eine Grundstruktur unserer Schule. Also hier gibt es niemanden, der hier arbeitet, der nicht mindestens in zwei, drei verschiedenen Teams auch schon mal einfach nur als Regellehrer oder auch als Sonderpädagoge integriert ist. [...] Das ist das Jahrgangsteam – auf der Jahrgangsebene, in dem er Klassenlehrer ist oder Beratungslehrer in der Oberstufe, das ist das Fachteam, dem er immer angehört, mindestens in einem Fach, das er unterrichtet und das sind immer die Fachkonferenzen, denen er angehört. Das ist alles auf Teamebene oder auf Kooperation hin angelegt und wird an unserer Schule wirklich auch überall greifbar und überall praktiziert“ (Interview Schulleitung 1, Z.24-33).

Zusammenfassung Schulleitung 1: Die Kooperationskultur der Schule ist von insgesamt drei Strukturen geprägt, in die alle Lehrkräfte eingebunden sind. Es handelt sich um das Jahrgangsteam, die Fachkonferenz sowie einzelne Fachteams. Nach Aussage der Schulleitung würden alle sonderpädagogischen und Regelschullehrkräfte innerhalb des Jahrgangsteams einen gemeinsamen Jahresplan festlegen, die Jahrespartitur im Unterricht abstimmen, Projekte des Jahrganges planen und klassenübergreifende Rituale sowie Regeln verwenden. Die Schulkultur ist außerdem von kooperativer Fachkonferenzarbeit geprägt, die fächerübergreifende Leistungskonzepte entwickelt. Darin seien Leistungsbeschreibungen festgelegt, die der Information der Schülerschaft bezüglich Kompetenzerwartungen dienen und Notentransparenz herstellen sollen.

Außerdem verfügt die Schule über Teamzimmer für jedes einzelne Jahrgangsteam. Diese würden sich auf die Kooperationskultur der Schule positiv auswirken. Dementsprechend kommen die Lehrkräfte nicht in einem Lehrerzimmer für alle zusammen, sondern sind gezielt mit den Lehrkräften eines Jahrgangs in einem gemeinsamen Teamzimmer untergebracht. Insgesamt sei deshalb die Kooperationskultur aufgrund gemeinsam festgelegter Ziele und fachlicher Definitionen von einem hohen Kooperationsniveau geprägt. Dies führe wiederum zu Entlastungen innerhalb des Lehrerkollegiums und habe ebenfalls positiven Einfluss auf das Schulklima.

Des Weiteren finden innerhalb des Kollegiums innovative Dienstbesprechungsformen statt. Die Methode des stummen Schreibgesprächs wird zur Förderplanentwicklung eingesetzt und auch die Ergebnisse der kollegialen Fallberatung fließen mit in die Förderplangestaltung ein.

Neben dieser Kooperationskultur innerhalb des Kollegiums, werden auch auf Schulleitungsebene Führungsaufgaben delegiert und die Verantwortung auf ein 6-köpfiges Schulleitungsteam verteilt. Das Schulleitungsteam besteht aus der Schulleitung, einer stellvertretenden Schulleitung, einer didaktischen Leitung sowie 3 Abteilungsleitungen.

Zusammenfassung Schulleitung 2: Nach Aussage von Schulleitung 2 bestehen an der Schule bereits kooperative Grundstrukturen, die vom Kollegium angenommen würden. Die Kooperationskultur ist dabei von einer Arbeitsgruppe Inklusion, der Fachkonferenz Inklusion und dem Fachteam Sonderpädagogik geprägt. Die Schulleitung betont, dass die Arbeitsgruppe Inklusion konzeptionell ausgerichtet sei, während die Fachkonferenz die Aufgabe habe, auf organisatorischer und operativer Ebene tätig zu sein. Sie befasse sich mit der Anschaffung neuer Lehrmittel und der Raumausstattung. Die Informationen aus diesen Arbeitsgruppen werden über die Lehrerkonferenz und die Schulkonferenz zusammengeführt.

Kooperation wird von Schulleitung 2 als wesentliche Gelingensvoraussetzung für das Gemeinsame Lernen erachtet. Kooperative Prozesse werden durch die Schulleitung explizit unterstützt. Dabei soll die Kooperation innerhalb des Kollegiums im Sinne gegenseitiger Entlastung noch verstärkt werden und bereits bestehende Kooperationen in einzelnen Fächern auf die gesamte Schule ausgeweitet werden. Es besteht der Schulleitungswunsch nach einer gemeinsamen Professionalisierung der Lehrkräfte in Form von Supervision und kollegialer Fallberatung.

Neben der Schulleitung besteht das Schulleitungsteam aus weiteren Mitgliedern. Schulleitungsaufgaben werden, nach Aussage der Schulleitung, auch an die didaktische Leitung, die Abteilungsleitung, die Arbeitsgruppe Inklusion und die Fachkonferenz Inklusion delegiert.

Die dritte Kategorie, *Schulleitungshandeln zwischen Autonomie & Heteronomie*, beinhaltet Aussagen der Befragten zum Umgang mit ihrer Rolle als Dienstvorgesetzte. Aufgrund ihres

Amtes tragen Schulleitungen die Gesamtverantwortung für Innovations- und Entwicklungsprozesse an Schulen. Die Initiierung, Gestaltung und Steuerung von Innovations- und Entwicklungsmaßnahmen, wie inklusiver Bildung, beinhaltet das Arbeiten am und im Widerspruch. Schulleitungen müssen aufgrund ihrer Rolle dabei richtungsweisende Konzepte und Problemlösungen finden. Im Zusammenhang mit inklusiven Schulentwicklungsprozessen bestehen Widersprüche zumeist darin, dass institutionelle Vorgaben der inklusiven Idee paradox gegenüberstehen. Aufgrund der Aussagen der Befragten bewegt sich das Schulleitungshandeln dabei zwischen der Eröffnung von Gestaltungsspielräumen für das Kollegium einerseits (Autonomie), und Schulleitungsvorgaben im Sinne inklusiver Veränderungen andererseits (Heteronomie). Für Kategorie 3 ist das folgende Ankerbeispiel festgelegt: „Und bin da auch teilweise stur geblieben. Im Moment ist es – haben wir eine Phase, wo das Kollegium wirklich auch sehr – sehr daran selber interessiert ist und weiß einfach, dass diese Termine auch gut und richtig sind. Das war so eine Balance zwischen ja – Autonomie und Einschränkung. Da bewegen sich ja viele. Und da muss man irgendwie versuchen, immer mal wieder in die eine Richtung, aber dann auch wieder in die andere Richtung das so auspendeln zu lassen, stelle ich jetzt so fest“ (Interview Schulleitung 1, Z.110-115).

Zusammenfassung Schulleitung 1: Das Schulleitungshandeln von Schulleitung 1 ist von der Überzeugung geprägt, dass Schulleitungen in ausgewählten Bereichen klare Vorgaben machen müssen. Dazu zählt eine klare Richtungsvorgabe der Schulleitung im Hinblick auf Werte und Einstellungen zu Pädagogik sowie Kindern und Jugendlichen gegenüber. Die Steuerung pädagogischer Grundkonzepte wird nicht aus der Hand gegeben, sondern durch die Schulleitung vorgegeben. Besonders hervorgehoben werden steuernde Aufgaben des Schulleitungshandelns in den Bereichen der Schulprogrammentwicklung sowie bei der Entwicklung inklusiver Kulturen. Dabei bewege sich das Schulleitungshandeln nach eigener Aussage zwischen Sturheit bei Widerständen und einem Entgegenkommen in anderen Bereichen. Dies wird von Schulleitung 1 als Balance zwischen Autonomie und Einschränkung beschrieben. Die Beschneidung der Autonomie von Lehrkräften findet dabei durch vorgegebene Teamzeiten im Jahresterminplan statt, die durch die Schulleitung festgelegt sind und eingehalten werden.

Das Schulleitungshandeln orientiert sich außerdem an inklusiven Überzeugungen. Nach Auffassung der Schulleitung müsse sich Inklusion in jeder Klasse abspielen, um dem Inklusionsgedanken gerecht werden zu können. Nach eigenen Angaben steht die Umsetzung zu Teilen im Widerspruch zu bereits existierenden Strukturen an der Schule. Aufgrund gesetzlicher Vorgaben müssen Veränderungen in der Kooperations- und Teamteachingkultur vorgenommen werden. Die weit entwickelte Kooperationskultur zwischen sonderpädagogischen und Regelschul-

Lehrkräften im Unterricht könne im Gemeinsamen Lernen nicht aufrechterhalten werden, da sonderpädagogische Lehrkräfte jeweils einem gesamten Jahrgang zugeordnet seien und nicht mehr ausschließlich einer einzelnen Klasse zur Verfügung stehen würden.

Einerseits besteht der Widerspruch darin, dem Grundgedanken von Inklusion im Gemeinsamen Lernen gerecht zu werden und andererseits eine weit entwickelte Unterrichtskultur im Gemeinsamen Unterricht aufzugeben. Des Weiteren wird die zukünftige Übernahme eigenständigen Unterrichts sonderpädagogischer Lehrkräfte durch die Schulleitung forciert.

Zusammenfassung Schulleitung 2: Nach eigener Aussage sieht sich Schulleitung 2 als vermittelnde Instanz zwischen verschiedenen Interessen. Dabei bewegt sie sich zwischen den Interessen verschiedener Institutionen, den Eltern, der Schülerschaft und dem Kollegium an der Schule. Eine wichtige Facette des Schulleitungshandelns bestehe in der Gründung von Strukturen, die der gemeinsamen Steuerung von Entwicklungsprozessen dienen würden. Bezüglich inklusiver Schulentwicklung erachtet Schulleitung 2 alle Personen als Lernende im Prozess, unabhängig ihrer jeweiligen Funktion.

Das Schulleitungshandeln scheint davon geprägt, gemeinsame Entscheidungen im Dialog mit dem Kollegium zu treffen. Die Schulleitung betont, dass an der Schule eine gemeinsame Ermittlung von Steuerungs- als auch von Fortbildungsbedarfen stattfinden würde. Außerdem würden Zeitfenster zum Austausch im Jahresterminplan seitens der Schulleitung angeboten und auf Wunsch der Fachteams ermöglicht. Auch die Veränderung von Gremienstrukturen findet durch gemeinsame Überlegungen statt und der Bedarf eines Rollenklärungsprozesses zwischen sonderpädagogischen sowie Regelschullehrkräften ergibt sich aus einem Gespräch mit dem Fachteam Sonderpädagogik.

Die Steuerung des Inklusionsprozesses übernimmt die Steuergruppe an der Schule. Sie nehme eine evaluierende und nachsteuernde Funktion in der Etablierung inklusiver Strukturen ein, erläutert Schulleitung 2. Hinzu komme eine Koordinatorin an der Schule, die in der Ausgestaltung des Inklusionsprozesses mitarbeite.

Als vierte Kategorie stellt sich der Punkt *Rahmenbedingungen* heraus. Innerhalb dieser Kategorie sind sowohl förderliche als auch hinderlich wahrgenommene Rahmenbedingungen zusammengefasst, die aus subjektiver Perspektive der Schulleitungen ihr Handeln unterstützen oder herausfordernd wirken. Als Ankerbeispiel gilt das Folgende: „Ich muss dazu jetzt einmal folgendes vorweg schicken. Eine Doppelstandortschule erfordert andere Strukturen in der gesamten Planung. [...] Das ist eine besondere Herausforderung für die Menschen, die Stundenpläne machen. Das ist eine besondere Herausforderung auch für Schulleitung, weil immer sehr genau

auch in der Kommunikation miteinander überlegt werden muss, dass zeitgleich Informationen an beide Teilkollegien gegeben werden und dergleichen mehr“ (Schulleitung 2, Z.239-245).

Zusammenfassung Schulleitung 1: Im Fall von Schulleitung 1 wird die Architektur der Schule förderlich im Hinblick auf die Verankerung der Teamkultur beschrieben. Der Schule käme zugute, dass sie als Teamschule konzipiert worden sei und über neu errichtete Gebäudestrukturen verfüge.

Zusammenfassung Schulleitung 2: Schulleitung 2 beschreibt die Doppelstandortstruktur der Schule als herausfordernd. Die Stundenplangestaltung sowie die Kommunikation der Schulleitung mit zwei Teilkollegien seien dabei herausfordernd. Außerdem wird betont, dass die Zeitverzögerung des Inklusionsprozesses in einem Teilkollegium um zwei Jahre als eine weitere Herausforderung angesehen wird.

Gute räumliche Differenzierungsmöglichkeiten werden förderlich beschrieben. Die Schule verfüge über einen Differenzierungsraum für je zwei Klassenzimmer.

Die fünfte Kategorie stellt die Aussagen der Schulleitungen zum *Rollenverständnis* von sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Regelschullehrkräften zusammen und zeigt, wie damit an den Schulen umgegangen wird. Als Ankerbeispiel dient die folgende Schilderung von Schulleitung 2: „[...] [W]ir erleben zunehmend mehr Situationen, in denen zwei Menschen gemeinsam Unterricht durchführen und dafür sind wirklich Absprachen erforderlich, denn sonst ist einer der Hauptakteur und der Andere ist – wie auch immer – anwesend aber vielleicht nicht mit einer klar zugewiesenen oder verabredeten Funktion“ (Schulleitung 2, Z.222-225).

Zusammenfassung Schulleitung 1: Aufgrund der aktuellen schulpolitischen Veränderungen und der Individualität der Kinder betont Schulleitung 1, dass bislang keine feste Aufgabenbeschreibung für sonderpädagogische Lehrkräfte an der Schule vorgenommen werden könne.

In den Aussagen von Schulleitung 1 im Hinblick auf das Rollenverständnis von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften überwiegt die Erkenntnis, dass nicht alle Arbeiten im Zusammenhang sonderpädagogisch zu fördernder Kinder alleine von sonderpädagogischen Lehrkräften abgedeckt werden können. Anteile sonderpädagogischer Inhalte in der Regelschullehrerausbildung in Form von diagnostischer Expertise werden daher als wichtig erachtet.

Im aktuellen Schulalltag decken sonderpädagogische Lehrkräfte den Unterricht im Gemeinsamen Lernen bereits anteilig mit ab, erläutert die Schulleitung. Dabei seien 10-12 Stunden des gesamten Unterrichts doppelt besetzt. Perspektivisch forciert Schulleitung 1, dass auch die son-

derpädagogischen Lehrkräfte jeweils ein Schulfach selbständig unterrichten, wobei dies momentan auf Widerstand bei den sonderpädagogischen Lehrkräften stößt.

Zusammenfassung Schulleitung 2: Nach Aussagen von Schulleitung 2 möchten die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihre Zeit mit den Schülerinnen und Schülern verbringen. Gleichzeitig bestünden an der Schule jedoch weitere Bedarfe, die abgedeckt werden müssten. Dabei handele es sich um Bedarfe bei Beratung, bei der Konzeptentwicklung und der gemeinsamen Förderplanung. Gleichzeitig achtet Schulleitung 2 auf die mögliche Überforderung sonderpädagogischer Lehrkräfte, da die Rolle im Kollegium nicht geklärt ist. Bislang würde der Rollenklärungsprozess auf informeller und individueller Ebene stattfinden, wobei die Etablierung einer Arbeitsgruppe zum Thema Rollenklärung für das kommende Schuljahr angestrebt werde. Dabei sollen Annäherungsbedarfe geklärt und engere Kooperationen erzeugt werden. Momentan erscheint es, als dass sonderpädagogische Lehrkräfte als Unterstützung im Unterricht speziell für sonderpädagogisch zu fördernde Kinder und Jugendliche eingesetzt würden.

Beide Schulleitungen äußern sich außerdem bezüglich ihres außerschulischen Engagements. Aussagen darüber sind in Kategorie 6, *äußere Vernetzung*, zusammengefasst. Als Ankerbeispiel ist das Folgende festgelegt: „Wir haben Kooperationsvereinbarungen und gute Kontakte mit Jugendhilfeträgern, gute Kontakte mit dem Schulträger, sind gut vernetzt mit den Förderschulen der Region und anderen Schulen des Gemeinsamen Lernens“ (Schulleitung 2, Z.271-273).

Zusammenfassung Schulleitung 1: Laut der Aussage von Schulleitung 1 findet äußere Vernetzung unter anderem durch die Mitarbeit im Arbeitskreis der Hospitationsschulen statt. Dort läuft beispielsweise ein Austausch der Schulleitungen über die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Außerdem besteht eine unregelmäßige Unterstützung des Kollegiums in Form von kollegialer Fallberatung und Moderation durch die Schulpsychologin. Die Zusammenarbeit mit der Kreismusikschule stellt eine weitere außerschulische Kooperation dar.

Durch einen schulischen Verein, der als erweiterter Träger der Jugendhilfe betrachtet wird, verfügt die Schule über zusätzliche personelle Ressourcen. Dadurch wird der Unterricht im Gemeinsamen Lernen durch drei Bundesfreiwilligendienstleistende unterstützt. Für die Zukunft führt Schulleitung 1 das Ziel einer weiteren Vernetzung mit einem außerschulischen Träger an. Das Ziel dieser Kooperation bestehe darin, den Einsatz neuer Medien im Unterricht zu fördern.

Zusammenfassung Schulleitung 2: Bezüglich äußerer Vernetzung findet im Fall von Schulleitung 2 außerschulische Gremienarbeit statt. Das Engagement beschränkt sich dabei auf die Mit-

arbeit im Beirat der Schulleitungen und im Leitungsteam des Kreises. Dieses Engagement diene der Weiterentwicklung der regionalen Schullandschaft.

Außerdem wird die Vernetzung mit Schulen der Region und Jugendhilfeträgern betont. Hospitationen in diesen Einrichtungen würden zum Erfahrungsaustausch genutzt. Perspektivisch besteht der Schulleitungswunsch nach einer Unterstützung des Schulbetriebes durch Bundesfreiwilligendienstleistende.

#### **4.4 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die zuvor dargestellten Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund des dritten Kapitels diskutiert. Dabei werden die in Kapitel 4.1 formulierten Fragestellungen beantwortet.

Für die Beantwortung der beiden Fragen F1 und F2 erscheint es zunächst notwendig, einige Vorbemerkungen hinsichtlich der Betrachtung der Ergebnisse anzuführen. Da es sich bei den Befragten um zwei Schulleitungen handelt, sind die Ergebnisse nicht dazu geeignet, generalisierende Aussagen zu treffen, die über die untersuchte Stichprobe hinausgehen. Außerdem können keine Beurteilungen hinsichtlich der Umsetzung in der Praxis vorgenommen werden. Das von den Schulleitungen beschriebene Handeln müsste dafür durch weitere Beobachtungen ergänzt werden, um Rückschlüsse auf die praktische Umsetzung ziehen zu können. Als weitere Vorbemerkung sei darauf hingewiesen, dass beide Schulleitungen unabhängig voneinander Rahmenbedingungen thematisieren (Kategorie 4), die auf erhebliche Unterschiede zwischen beiden Schulen hinweisen und in der folgenden Diskussion und Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Schulleitung 1 berichtet positiv über die neu konzipierte Architektur der Schule, die sich unterstützend auf die Team- und damit auch auf die Schulkultur auswirke. Schulleitung 2 beschreibt die Doppelstandortstruktur der Schule hingegen als besonders herausfordernd. Diese erschwere beispielsweise die Kommunikation zwischen beiden Teilkollegien und führe dazu, dass sonderpädagogische Lehrkräfte pendeln müssten. Im weiteren Verlauf der Ergebnisdiskussion werden die Aussagen der Schulleitungen vergleichend dargestellt. Dabei muss die zuvor beschriebene Differenz in den Grundvoraussetzungen, unter denen beide Schulleitungen agieren, stets bedacht werden.



Zu Fragestellung 1, *Wie nehmen Schulleitungen ihre Rolle in der Inklusion wahr?*:

Zur Beantwortung der Frage wird ausschließlich auf Kategorie 3 Bezug genommen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Schulleitungen ihre Rolle als Dienstvorgesetzte unterschiedlich ausgestalten. Im Fall von Schulleitung 1 wird eine zielbezogene Führung erkennbar, die inklusive Innovationen durch vorgebendes Schulleitungshandeln fördert. Dabei ist Schulleitung 1 der Auffassung, dass es in der Verantwortung der Schulleitung liege, klare Aussagen im Hinblick auf inklusive Werte und Einstellungen sowie der damit verbundenen Haltungen Kindern und Jugendlichen gegenüber zu treffen. Stellvertretend dafür steht folgender Satz von Schulleitung 1: „[E]s gibt einfach manche Entscheidungen, da habe ich das Gefühl, da sollte – da muss man auch einfach von oben klar sagen, wir machen das jetzt so und da ist jetzt mal die Demokratie im Moment nicht gefragt [...]“ (Interview Schulleitung 1, Z.115-117). Nach Schulleitung 1 handelt es sich dabei um Vorgaben in den Bereichen der Schulentwicklung, der Schulprogrammarbeit und der Inklusion.

Diese Form der zielbezogenen Führung ist im Fall von Schulleitung 2 nicht erkennbar. Hier scheint das Schulleitungshandeln von ausgeprägten demokratischen Werten getragen und auf die Herstellung eines breiten Konsens innerhalb des Kollegiums bedacht zu sein. Die Einrichtung von Arbeitsgruppen scheint dabei im Fokus zu stehen, um möglichst viele Akteure in Entscheidungsfindungen und die Steuerung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses einzubeziehen. Schulleitung 2 betont in diesem Zusammenhang ausdrücklich: „Es ist wichtig, diese Strukturen zu schaffen und zu unterstützen, damit Veränderungsprozesse, die durch Inklusion in der Schule stattfinden, gemeinsam gesteuert werden können“ (Interview Schulleitung 2, Z.107-109).

Das Handeln beider Schulleitungen scheint somit auf einem Kontinuum zwischen Autonomie und Heteronomie zu liegen. Das Schulleitungshandeln von Schulleitung 1 bewegt sich insbesondere bei der Steuerung von Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit und Inklusion klar in Richtung Heteronomie. Das Handeln von Schulleitung 2 strebt hingegen eher in Richtung Autonomie.

Zu Fragestellung 2, *Welche der von Amrhein genannten Anforderungen an ein inklusives Schulleitungshandeln werden von Schulleitungen in der Praxis berücksichtigt?*:

Im Folgenden werden die Kategorien 1,2,3,5 und 6 zur Beantwortung dieser zweiten Fragestellung herangezogen. Aufgrund der darin enthaltenen Aussagen werden Rückschlüsse darauf ge-

zogen, inwieweit die befragten Schulleitungen die in Tabelle 1 genannten Anforderungen in ihrem Handeln berücksichtigen.<sup>16</sup>

Es zeigt sich zunächst grundlegend, dass beide Schulleitungen die für den Bereich inklusiver Organisationsentwicklung bedeutsame *Etablierung inklusiver Kulturen* unterstützen. Allerdings unterscheiden sie sich dabei in ihrer Vorgehensweise. Schulleitung 1 unterstützt die Wertebildung und das Handeln nach gemeinsam anerkannten Werten durch die gemeinsame Schulprogrammentwicklung, wodurch das Leitbild der Schule, das pädagogische sowie das Unterrichtsverständnis zum Ausdruck gebracht werden.

Die Arbeit am Schulprogramm wird von Schulleitung 2 nicht ausdrücklich angeführt. In diesem Fall findet eine gemeinsame, inklusive Konzeptentwicklung statt, die das Selbstverständnis der Schule bezüglich inklusiver Beschulung widerspiegelt. Außerdem wird ein konkreter pädagogischer Leitsatz genannt, der sich auf den Unterricht bezieht. Um auch die Schülerschaft in den inklusiven Entwicklungsprozess aktiv mit einzubeziehen, wurde ein SV-Tag zum Thema initiiert. Schulleitung 1 treibt die Etablierung inklusiver Kulturen aktiv an, während Schulleitung 2 eher den Weg wählt, das Kollegium und sogar die Schülerschaft dahingehend zu mobilisieren, gemeinsam eine inklusive Kultur zu entwickeln.

Auch die *Arbeit am und im Widerspruch* gestaltet sich bei den Schulleitungen unterschiedlich. Schulleitung 1 beschreibt die Kooperations- und Teamteachingkultur im Gemeinsamen Unterricht als sehr weit fortgeschritten. Die Veränderung zum Gemeinsamen Lernen geht damit einher, diese funktionierenden Strukturen aufzubrechen. Dieser Widerspruch, der in institutionellen Vorgaben begründet liegt, führt zu Widerständen innerhalb des Kollegiums. Diese werden von Schulleitung 1 aufgegriffen, indem sie bei Widerständen *stur* bleibt. Gleichzeitig berichtet sie, viel Vertrauen und Zuversicht in die Lehrkräfte zu haben, die neuen und zunächst widersprüchlich empfundenen Herausforderungen der Inklusion erfolgreich umzusetzen.

Schulleitung 2 berichtet eine große Herausforderung in der Umsetzung sich verändernder Gesetzesvorgaben insbesondere im Hinblick auf die Doppelstandortstruktur ihrer Schule. Dabei sieht sie sich und das Kollegium als Lernende im Prozess – unabhängig von der jeweiligen Funktion. Zu Widerständen aus dem Kollegium macht Schulleitung 2 keine Angabe.

Schulleitung 2 scheint in diesem Bereich der Organisationsentwicklung durch die Rahmenbedingungen der Doppelstandortschule stark durch institutionelle Vorgaben herausgefordert zu sein. Schulleitung 1 befindet sich dagegen in der Lage, ihrem Kollegium gegenüber zu vertreten, einen gut funktionierenden Weg zugunsten eines Unbekannten zu verlassen. Sie ist sich

---

<sup>16</sup> Die Anforderungen an ein inklusives Schulleitungshandeln sind diesbezüglich in Tabelle 1 im Kapitel 4.1 zusammengefasst.

dabei bewusst, dass diese besseren Voraussetzungen in der Umsetzung jedoch auch auf Widerstand aus dem Kollegium stoßen können.

Beide Schulleitungen etablieren außerdem Strukturen, die ein *Kooperatives Leitungshandeln* ermöglichen. Dies wird sowohl durch die von beiden Schulleitungen beschriebenen Schulleitungsteams als auch die in beiden Interviews angeführte Arbeit in Steuergruppen deutlich.

Für den Bereich Unterrichtsentwicklung ist zunächst die *Entwicklung einer inklusiven Pädagogik* gefordert. Beide Schulleitungen berücksichtigen ihren Aussagen zufolge die Haltung der (neuen) Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern und der Inklusion. Bei Schulleitung 1 klingt an, dass Lehrende, die Fachinhalte im Vordergrund ihres Lehrens sehen und in Erwägung ziehen, Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer fachlichen Leistung abzuschulen, nicht zur Schulpraxis passen. Amrhein fordert eine sehr spezifische Haltung, die den Inklusionsgedanken zu Ende denkt und die Schülerinnen und Schüler nicht als Regel- oder Förderschülerinnen bzw. Förderschüler einordnet, sondern sie als Personen mit Recht auf Bildung und eigenen Persönlichkeiten sieht. Die Aussagen von Schulleitung 1 deuten in diese Richtung. Im Interview von Schulleitung 2 findet sich keine klare Aussage darüber, welche Haltung sie von Lehrenden erwartet.

Die *inklusive Diagnostik* stellt den zweiten Aspekt der inklusiven Unterrichtsentwicklung dar. Kooperative Fachkonferenzarbeit dient in der Schule von Schulleitung 1 dem Aufbau von Unterrichtskonzepten, die die Leistungsbeschreibung, Kompetenzerwartungen und Notentransparenz beinhalten. Schulleitung 1 äußert sich außerdem zur Bedeutsamkeit sonderpädagogischer Ausbildungsanteile zum Erreichen einer diagnostischen Expertise in der Ausbildung von Regelschullehrkräften. Eine Umsetzung z.B. durch schulinterne Fortbildung wird allerdings nicht beschrieben. Schulleitung 2 berichtet von einer konzeptionell ausgerichteten *Arbeitsgruppe Inklusion*. Die von dieser Gruppe erarbeiteten Inhalte würden über Konferenzen an alle Lehrenden weitergetragen. Wie genau die Inhalte aussehen und ob sie angewendet werden, wird nicht deutlich. Beide Schulleitungen berichten von konzeptueller Arbeit zum Thema inklusiven Unterrichts. Amrhein fordert zum Thema inklusiver Diagnostik eine Abstimmung des Unterrichtskonzeptes auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden. Ob dies Inhalt der Konzeptarbeit der beiden Schulen ist, geht aus den Interviews nicht hervor. Der Aufbau diagnostischer Kompetenz bei allen Lehrenden wird von Schulleitung 1 im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften befürwortet, von Schulleitung 2 jedoch nicht thematisiert. Der dritte Aspekt, das *individualisierende Lernen*, wird in keinem der beiden Interviews angesprochen.

Unter die inklusive Personalentwicklung fällt zunächst die *Netzwerkarbeit*. Schulleitung 1 ist Mitglied im Arbeitskreis der Hospitationsschulen. Dort werde sich mit anderen Schulleitungen über die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte ausgetauscht. Schulleitung 2 beschreibt eine Vernetzung mit Schulen aus der Region und Jugendhilfeträgern. Diese diene dem Erfahrungsaustausch, welcher von Schulleitung 2 als wichtig empfunden wird, um Fragen und Verunsicherungen im Inklusionsprozess zu klären. Auch fänden zu diesem Zweck Hospitationen an anderen Schulen statt. Als Thema der Personalentwicklung zielt die von Amrhein genannte Vernetzung auf die Fortbildung von und den Austausch zwischen Lehrkräften ab. Dies scheint im Fall von Schulleitung 2 so genutzt zu werden. Die von Schulleitung 1 beschriebene Vernetzung wird auf Leitungsebene vollzogen.

Neben der Netzwerkarbeit ist die *Gestaltung der Teamentwicklung* ein weiterer Aspekt der inklusiven Personalentwicklung. Bei Schulleitung 1 findet sich eine kooperative Grundstruktur bestehend aus Jahrgangsteam, Fachteam und Fachkonferenz. Schulleitung 1 berichtet Synergieeffekte durch die stattfindende Kooperation und beschreibt kooperative Lernbegleitung durch neue Dienstbesprechungsformen, wie dem stummen Schreibgespräch und der kollegialen Fallberatung. Im Fall von Schulleitung 2 wird von bestehenden Grundstrukturen der Kooperation, die insbesondere in einzelnen Fächern sehr gut funktioniere, gesprochen. Diese solle perspektivisch ausgebaut werden, um eine Entlastung der einzelnen Lehrkraft zu verstärken und Synergieeffekte zu erreichen. Nach Amrhein zielt die Teamentwicklung auch auf die Entwicklung inklusiven Unterrichts durch Kooperation zwischen den Professionen ab. Bei Schulleitung 1 lässt sich durch die Ausführungen zur kooperativen Fachkonferenzarbeit darauf schließen, dass dies der Fall ist. Die Kooperation findet hier auf hohem Niveau statt. Schulleitung 2 beschreibt vorhandene Kooperationsstrukturen, die perspektivisch weiter ausgebaut werden sollen.

Die *Klärung der Rolle der Sonderpädagogik* dient ebenfalls der inklusiven Personalentwicklung. Schulleitung 1 berichtet, dass sonderpädagogische Lehrkräfte den Unterricht bereits anteilig mit abdecken würden. Ihr Zielvorhaben ist die eigenverantwortliche Unterrichtsübernahme der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Dieses Ziel würde von den sonderpädagogischen Lehrkräften bislang jedoch noch nicht angenommen. Schulleitung 2 beschreibt das Rollenverständnis der sonderpädagogischen Lehrkräfte als sich im Umbruch befindend. Bisher scheinen sie eher als Unterstützung speziell für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt worden zu sein. Die Rollenklärung fände bisher auf informeller und individueller Ebene statt. Das Vorhaben, zeitnah eine Arbeitsgruppe zu diesem Thema einzurichten, wird benannt. Außerdem betont Schulleitung 2, dass sich dabei mit der Rolle aller Lehrkräfte

befasst werden müsse. Nach Amrhein strebt die Rollenklärung eine gemeinsame Verantwortungsübernahme beider Professionen an. Im Interview mit Schulleitung 1 wird kein gemeinsamer Rollenklärungsprozess beschrieben. Vielmehr scheint die Schulleitung durch ihre Forderung nach eigenständiger Lehrtätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte die Verantwortungsübernahme beider Professionen für ein inklusives Unterrichtsklima weiter verstärken zu wollen.

## 5 Fazit & Ausblick

Es wurde deutlich, dass die Umsetzung inklusiver bildungspolitischer Schulentwicklungsaufgaben mit tiefgreifenden Veränderungsprozessen auf innerschulischer Ebene verbunden ist. Für die Umsetzung an Einzelschulen sind besonders die Anforderungen an das Schulleitungshandeln umfangreich und stellen Schulleitungen vor große Herausforderungen in den Bereichen inklusiver Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.

Aus den Untersuchungsergebnissen dieser Arbeit geht hervor, dass die befragten Schulleitungen die Herausforderung inklusiver Schulentwicklungsprozesse grundsätzlich annehmen. Gleichzeitig wird deutlich, dass es individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung ihrer Schulleitungsrolle gibt.

Dabei verfolgt Schulleitung 1 eine zielbezogene Führung, indem sie klare Vorgaben an das Kollegium stellt. In ihrer Rolle als Schulleitung übernimmt sie die Verantwortung in der Steuerung der Schulprogrammentwicklung und der Entwicklung inklusiver Kulturen selbst. Die Wahrnehmung von Schulleitung 2 ist davon geprägt, einen breiten Konsens durch gemeinsame Entscheidungsfindungsprozesse innerhalb des Kollegiums herzustellen, um eine tragfähige demokratische Gemeinschaft für die Umsetzung von Innovationen zu schaffen.

Allgemein ist zu konstatieren, dass die inklusive Organisationsentwicklung eine Ebene zu sein scheint, die von beiden Schulleitungen bereits berücksichtigt wird. Sie etablieren mithilfe unterschiedlicher Methoden inklusive Schulkulturen. Dabei stellt sich bei Schulleitung 1 eher der Widerstand im Kollegium als Herausforderung dar, wohingegen Schulleitung 2 in institutionellen Vorgaben, die der inklusiven Idee paradox gegenüberstehen, die Schwierigkeiten sieht.

Auf der Ebene der inklusiven Unterrichtsentwicklung ergibt sich ein ambivalentes Bild. Während die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik im Hinblick auf die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Kindern und Jugendlichen bei beiden Schulleitungen berücksichtigt wird, ist die Gestaltung einer inklusiven Diagnostik weniger ausgeprägt. Für den Bereich des individualisierenden Lernens werden keine Aussagen getroffen. Dies deutet auf eventuellen Unterstützungs- oder Professionalisierungsbedarf hin. Gleichzeitig ist nicht auszuschließen, dass der Themenbereich *Individualisierendes Lernen* von den befragten Schulleitungen im Interview deshalb nicht ausreichend thematisiert wurde, weil er nicht explizit erfragt wurde.

Im Bereich inklusiver Personalentwicklung scheint die Klärung der Rolle der Sonderpädagogik und die Gestaltung der Teamentwicklung für beide Schulleitungen eine hohe Relevanz in ihrem Alltag zu besitzen.

Insgesamt erinnert die Komplexität der an Schulleitungen gestellten Aufgaben an dieselben Herausforderungen eines Managers in einem großen Unternehmen. Sogar in der Literatur wer-

den Schulleitungen als Change-Agents bezeichnet. Auf der Ebene personeller und finanzieller Ressourcen sind Schulen und Schulleitungen allerdings nicht mit Wirtschaftsunternehmen vergleichbar. In der Wirtschaft werden große Veränderungsprozesse, wie Inklusion, in der Regel von externen Expertinnen bzw. Experten begleitet sowie durch beratende Personen unterstützt oder sogar durchgeführt. In der Schullandschaft stehen Schulleitungen allerdings alleine mit dieser großen Verantwortung. Um das Gelingen von Umwälzungsprozessen zu sichern, wäre eine Stabilisierung gerade dieser Schlüsselposition, die Schulleitungen innehaben, notwendig. Beide befragten Schulleitungen haben die wesentlichen Aspekte einer inklusiven Schulentwicklung im Fokus und unternehmen bereits notwendige inklusive Entwicklungsschritte. Dennoch gibt es Bereiche der Unterrichts- und Personalentwicklung die noch nicht vollständig durchdrungen scheinen. In diesem Zusammenhang seien die folgenden Fragen für die Zukunft einer gelingenden inklusiven Einzelschulentwicklung aufgeworfen:

Wäre für die Umwälzung einer gesamten Organisation (Schule) vielleicht mehr als das Engagement einer einzelnen Person (Schulleitung) nötig? Wäre es nicht außerdem zielführend, dass Schulleitungen speziell ausgebildet würden, um die an sie gestellten Managementaufgaben professionell bewältigen zu können? Wäre es gleichzeitig möglich, sie von anderen Aufgaben, wie paralleler Lehrtätigkeit, zu entlasten?

Aufgrund der Komplexität inklusiver Schulentwicklung erscheint es darüber hinaus sinnvoll, Schulentwicklungsberatung gezielt als Unterstützung von Schulleitungen im inklusiven Schulentwicklungsprozess hinzuzuziehen und weitere Professionalisierungsmaßnahmen, sowohl für Schulleitungen als auch für Lehrkräfte, zu ergreifen. Eine inklusionssensible universitäre Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften würde ebenso zur Gestaltung eines Bildungssystems beitragen, das die Vielfalt von Menschen grundlegend anerkennt und ihre Unterschiede wertschätzt.

## 6 Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.** (1951): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Amrhein, Bettina** (2013): Professionalisierung für Inklusion gestalten: Hinweise für Schulleiterinnen und Schulleiter. In: Bartz, Adolf / Dammann, Maja / Huber, Stephan Gerhard / Kloft, Carmen / Schreiner, Manfred (Hrsg.) (2013): *PraxisWissen SchulLeitung*, AL 36, 2013. Kapitel 47.02. Köln: Wolters Kluwe Verlag.
- Amrhein, Bettina** (2014): Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleitungen. In: Huber, Stephan Gerhard (2014): *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: Inklusion - Umgang mit Vielfalt.* Köln: Carl Link Verlag, 253-267.
- Berkemeyer, Nils / Feldhoff, Tobias** (2010): Schulische Steuergruppen. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.) (2010): *Handbuch Schulentwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. 183-186.
- Bertelsmann-Stiftung** (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-lernen-inklusion-leben/>. [29.06.2016].
- Bertelsmann-Stiftung** (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/>. [29.06.2016].
- Bielefeldt, Heiner** (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3., aktual. Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Boban, Ines / Hinz, Andreas** (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. [05.08.2016].
- Bonsen, Martin / Rolff, Hans-Günter** (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik 2/2006.* 167-184.
- Booth, Tony** (2012): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis.* 3., durchgesehene Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 53-73.
- Feuser, Georg** (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: WBG Verlag.



- Feuser, Georg** (2010): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Stein, Anne-Dore / Krach, Stefanie / Niediek, Imke (Hrsg.) (2010): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 17-31.
- Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje** (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, 437-455.
- Gieske, Mario** (2013): Mikropolitik und schulische Führung. Einflusstategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Harazd, Bea / Drossel, Kerstin** (2011): Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. In: *Empirische Pädagogik* 2/2011. 145-160.
- Hinz, Andreas** (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9/2002. 354-361.
- Hinz, Andreas** (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5/2009. 171-179.
- Holtappels, Heinz Günter / Berkemeyer, Nils** (2007): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Holtappels, Heinz Günter** (2010): Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In: Bohl, T./ Helsper, W./ Holtappels, H.G. & Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. 266-272.
- Holtappels, Heinz Günter** (2013): Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: McElvany, Nele / Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (2013): *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag. 35-61.
- Huber, Stephan Gerhard** (2009): Schulleitung. In: Blömeke, Siegrid / Bohl, Thorsten / Haag, Ludwig / Lang-Wojtasik, Gregor / Sacher, Werner (Hrsg.) (2009): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. 502-511.
- Huber, Stephan Gerhard** (2014): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Köln, Kronach: Carl Link Verlag.
- Kultusministerkonferenz** (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf). [05.08.2016].
- Lamnek, Siegfried** (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Lütje-Klose, Birgit / Neumann, Phillip** (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Walm, Maik / Häcker, Thomas (Hrsg.) (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. 101-116.
- Lütje-Klose, Birgit / Urban, Melanie** (2014a): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 2/2014. 112-123.
- Lütje-Klose, Birgit / Urban, Melanie** (2014b): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 4/2014. 283-294.
- Mayring, Philipp** (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 2 Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>. [02.08.2016].
- Mayring, Philipp** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual. und überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp / Brunner, Eva** (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Juventa Verlag. 323-333.
- Rolff, Hans-Günter** (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, Hans-Günter** (2012a): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus G. / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2012): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 12-39.
- Rolff, Hans-Günter** (2012b): Steuergruppen und interne Begleitung. In: Buhren, Claus G. / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2012): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 71-89.
- Sander, Alfred** (2008): Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 4/2008. 342-353.
- [SchulG]** (2015): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> f. [27.07.2016].
- [SchräG]** (2014): Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf>. [29.06.2016].

- Stein, Anne-Dore / Krach, Stefanie / Niediek, Imke** (Hrsg.) (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- UNESCO** (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. [21.06.2016].
- [UN-BRK]** (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt, Teil II, Nr. 35, (S.1419-1457). Köln: Bundesanzeiger-Verlag.
- Werning, Rolf / Lichtblau, Michael** (2012): Sonderpädagogische Diagnostik. In: Werning, Rolf / Balgo, Rolf / Palmowski, Winfried / Sassenroth, Martin (Hrsg.) (2012). *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. 2., aktual. Auflage. München: Oldenbourg. 229-260.
- Werning, Rolf / Lütje-Klose, Birgit** (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 3., überarb. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wocken, Hans** (2013): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag.

## **7 Anhang**

<b>Kreuz der Schulentwicklung .....</b>	<b>43</b>
<b>Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.....</b>	<b>43</b>
<b>Interviewleitfaden.....</b>	<b>44</b>
<b>Transkription Interview 1 .....</b>	<b>47</b>
<b>Transkription Interview 2 .....</b>	<b>74</b>
<b>Postskriptum Interview 2 .....</b>	<b>90</b>
<b>Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....</b>	<b>91</b>
<b>Zusammenfassung Schulleitung 1.....</b>	<b>93</b>
<b>Zusammenfassung Schulleitung 2.....</b>	<b>118</b>
<b>Gegenüberstellung der Aussagen von Schulleitung 1 &amp; Schulleitung 2 .....</b>	<b>140</b>

## Kreuz der Schulentwicklung

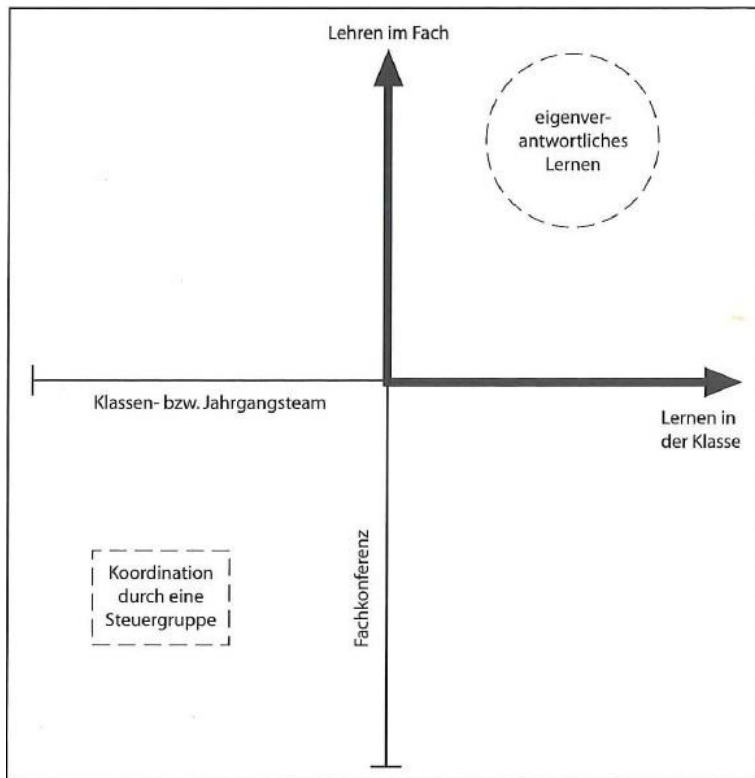


Abbildung 1: aus Rolff 2012a, S.22

## Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

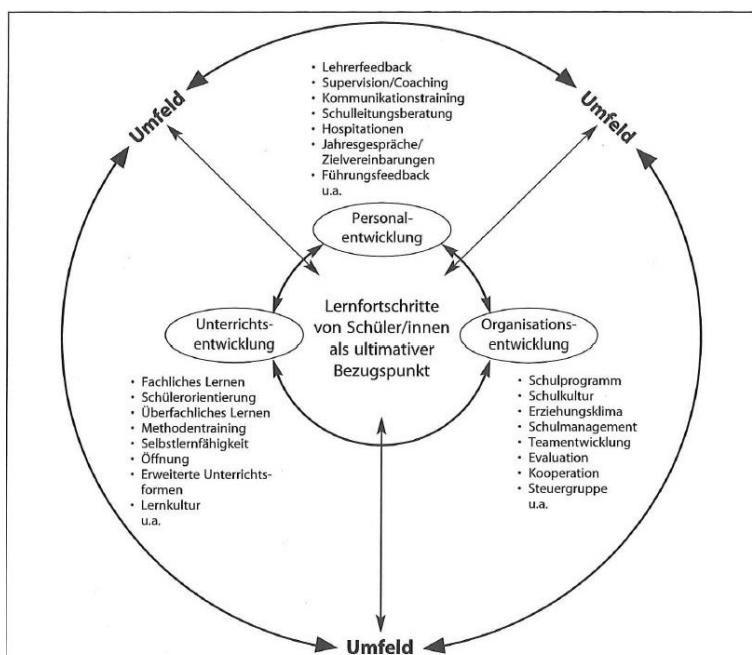


Abbildung 2: aus Rolff 2012a, S.25

## **Interviewleitfaden**

### **Einstiegsfrage:**

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit dem Schulleitungshandeln an weiterführenden Schulen. Durch die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens ist ja gerade ganz viel im Wandel, was dieses Thema für mich sehr spannend macht. Wie nehmen Sie eigentlich Ihre Rolle in der Inklusion wahr?

### **Leitungshandeln:**

Anmerkung für mich: Im Schulgesetz wird in §59 unter anderem auf die Aufgaben von Schulleitungen hingewiesen. Dazu gehört auch die Aufgabe die Schule weiterzuentwickeln.

- Wie gestalten Sie den Schulentwicklungsprozess als Schulleitung an Ihrer Schule?
- Wie nehmen Sie die Schulentwicklungsprozesse in Bezug auf das Gemeinsame Lernen an Ihrer Schule wahr?
- Wodurch kennzeichnet sich die Entwicklung an Ihrer Schule besonders? Haben Sie beispielsweise Formate entwickelt, um den Prozess zu unterstützen? (evtl. regelmäßiger Austausch, Teamvorbereitungszeit, Zeitplanung/Zeitschiene)
- Wie sieht Ihre Rolle als Schulleitung hinsichtlich der Schaffung von Strukturen aus?
- Gibt es neben den zuvor genannten Formaten und Strukturen weitere, die Sie ergänzen möchten?
- Welche Aspekte sind für Sie wichtig, wenn Sie neue Kolleg/innen an der Schule einstellen? - Welche fachlichen und persönlichen Kompetenzen sollten die Bewerber/innen mitbringen?
- Wie gelingt es Ihnen neue Kolleg/innen in Ihre Prozesse einzubinden und zu beteiligen?
- Welche besonderen Herausforderungen erleben Sie in Ihrem Alltag als Schulleitung?
- Welche Chancen sehen Sie im Gemeinsamen Lernen?

### **Kooperation:**

Anmerkung für mich: In der Literatur zum Thema Schulentwicklung taucht häufig der Begriff Kooperation auf. Gräsel beschreibt beispielsweise 3 Kooperationsebenen (1: Austausch, 2: Arbeitsteilung, 3:Kokonstruktion). Auch Rolff berücksichtigt in seinem 3-Wege-Modell der Schulentwicklung unter Organisationsentwicklung den Kooperationsaspekt. Im Mittelpunkt der Schulentwicklung stehen dabei die Lernfortschritte der Schüler/innen als ultimativer Bezugspunkt.

- Welche Relevanz messen Sie der Kooperation im Rahmen des Gemeinsamen Lernens an Ihrer Schule bei?
- Wie sehen Kooperationsstrukturen an Ihrer Schule aus? (Welche Teams gibt es, was sind zentrale Inhalte?/Jahresplanung?/Termine & Zeiten?)
- Wie gestaltet sich die außerschulische Kooperation an Ihrer Schule? (Inter-, Intraprofessionell; außerschulische Kooperationsformen mit bspw. Trägern der Jugendhilfe, Sportvereine etc.)
- Welche Rolle nehmen Sie als Schulleitung in diesen kooperativen Prozessen ein? Was ist Ihnen besonders wichtig?
- Welche Möglichkeiten sehen Sie in Ihrer Rolle als Schulleitung, kooperative Prozesse zu initiieren und zu unterstützen?
- Wie werden die Entwicklungsprozesse an Ihrer Schule gesteuert?
- Wie steuern Sie das Kollegium? Gibt es beispielsweise Formate, wo Sie mit den Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch kommen?
- Wie findet die Rollenklärung innerhalb Ihres multiprofessionellen Kollegiums statt?
- Wie verteilen sich die Aufgaben auf der Schulleitungsebene?
- Was wünschen Sie sich perspektivisch für Ihre Schule im Bezug auf Kooperation?

**Personal/Kollegium/Schüler:**

Anmerkung für mich: Eine Schule vereinigt unterschiedliche Professionen unter ihrem Dach. Neben Lehrer/innen können auch Sozialarbeiter/innen, Sonderpädagog/innen, Erzieher/innen und/oder Integrationshelfer/innen dort beschäftigt sein.

- Welchen Professionen begegnen die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag an der Schule?
- Welche besonderen Konzepte setzen sie an der Schule um?
- Auch die Rolle der Sonderpädagogik befindet sich momentan im Wandel, wie gehen Sie an Ihrer Schule damit um? (gibt es ggfs. Konfliktpotential)
- Wie werden die sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte eingesetzt? (im Unterricht in Doppelbesetzung, als Fachlehrkräfte für besondere Fördermaßnahmen oder Diagnostik in äußerer Differenzierung, in der Beratung, Elternarbeit...)
- Welchen Förderbedarfen begegnen Sie täglich an Ihrer Schule?
- Wie gehen Sie an der Schule mit dieser Vielfalt im Alltag um?
- Möchten Sie zum Abschluss noch etwas ansprechen, das ich nicht gefragt habe?

**Abschlussfrage:**

- Wenn eine gute Fee kommen würde und Sie hätten drei Wünsche frei, was würden Sie sich für Ihre Schule wünschen?



# Transkription Interview 1

## Vollständig transkribiertes Interview Schulleitung 1

### *Autorisierte Version*

1 **Schulleitung 1 (SL 1):** Da war eine Kollegin von Ihnen, die fragte, wir arbeiten ja viel mit  
2 werdenden Lehrern zusammen, was würden Sie denen eigentlich mit auf den Weg geben oder  
3 was ist eigentlich so die Kernfrage, was erwarten Sie eigentlich so kurz zusammengefasst von  
4 einem Lehrer, der bei Ihnen arbeitet? Und dann ging es, habe ich gesagt, um die entsprechende  
5 Haltung dem Kind gegenüber und eine Einstellung der Arbeit gegenüber. Das muss beides  
6 passen halt, ne. Und das ist so hier in diesem Kollegium. Ich glaube, dass Kollegen und  
7 Kolleginnen, die also zum Beispiel sehr stark von ihren Fächern aus denken oder sehr stark im  
8 Kopf haben, es kommt nur auf fachliche Leistungen an und ein Abschulen im Hinterkopf haben  
9 im schlimmsten Fall noch, die sind an unserer Schule unglücklich und die werden, glaube ich,  
10 auch an anderen Systemen unglücklich. Und Einzelgänger – also Einzelgänger kann diese  
11 Profession auch einfach wirklich nicht mehr vertragen. Also das sind Menschen, die sind dann  
12 für den Lehrerberuf nicht richtig aufgestellt, ne, von der Persönlichkeit her.

13 **Interviewerin (I):** *Aha. Also wären das auch Kriterien, die Sie berücksichtigen, wenn Sie Leute*  
14 *–*

15 **SL 1:** Auf jeden Fall.

16 **I:** *– einstellen.*

17 **SL 1:** Ja. Also wir haben ja schon auch durch diese schulscharfen Ausschreibungen die  
18 Möglichkeit, etwas genauer Kollegen auch uns anzuschauen in diesen Einstellungsgesprächen.  
19 Auch wenn es natürlich auch formale Vorgaben gibt, beamtenrechtliche Vorgaben dann für das  
20 Auswahlverfahren. Aber wir achten eben darauf, also wir fragen auch nach Einstellungen zur  
21 Inklusion inzwischen, auch jeden Regelschullehrer, den wir neu einstellen. Und achten auch  
22 auf Teamfähigkeit und auf projektartiges Arbeiten und so. Das sind Fragen, die wir stellen.

23 **I:** *Mh-mh.*

24 **SL 1:** Kooperation wird ja bei uns ganz groß geschrieben auf unterschiedlichsten Ebenen, und  
25 ist eine Grundstruktur unserer Schule. Also hier gibt es niemanden, der hier arbeitet, der nicht  
26 mindestens in zwei, drei verschiedenen Teams auch schon mal einfach nur als Regellehrer oder  
27 auch als Sonderpädagoge integriert ist.

28 **I:** *Aha.*

29 **SL 1:** Das ist das Jahrgangsteam – auf der Jahrgangsebene, in dem er Klassenlehrer ist oder  
30 Beratungslehrer in der Oberstufe, das ist das Fachteam, dem er immer angehört, mindestens in  
31 einem Fach, das er unterrichtet, und das sind immer die Fachkonferenzen, denen er angehört.  
32 Das ist alles auf Teamebene oder auf Kooperation hin angelegt und wird an unserer Schule  
33 wirklich auch ähm – überall greifbar und überall praktiziert. Also ich krieg das nicht anders  
34 mit. Und das ist natürlich etwas, was nicht nur sehr gut ist, wie ich immer wieder feststelle, fürs

35 Klima erst auch mal, sondern schafft auch inzwischen wirklich für die Kolleginnen und  
36 Kollegen die nötigen Synergien, denn es sind Termine – also ich habe einen sehr engen  
37 Jahresterminplan, den ich immer zu Beginn des Schuljahres dann auch veröffentliche, damit  
38 Kolleginnen und Kollegen ein verlässlichen Plan haben bis zum Ende des Jahres. Und dann  
39 gibt es festgelegte Teamzeiten –

40 **I:** *Mh-mh.*

41 **SL 1:** – festgelegte Teamsitzungszeiten und da können sich Kollegen drauf verlassen, dass die  
42 stattfinden und haben dann aber natürlich auch manchmal, ja, so viele Termine und muss das  
43 denn sein, und wir kooperieren auch so, da musst du dich gar nicht einmischen sozusagen. Also  
44 geht immer so um diese Frage von Autonomie –

45 **I:** *Jaa.*

46 **SL 1:** – auch bei Lehrern, das ist ganz wichtig. Die beschneiden wir natürlich mit einem engen  
47 Terminplan. Andererseits aber ist es inzwischen bei allen Kollegen angekommen, dass diese  
48 Strukturen wichtig sind und dass sie ihnen letztendlich selber auch was bringen. Das heißt,  
49 wenn ich um 16 Uhr nach Hause fahre und ich hatte vorher ein Jahrgangsfachteam und habe  
50 mit drei Leuten aus meinem Jahrgang überlegt, wie gestalten wir jetzt das nächste  
51 Unterrichtsvorhaben oder wie sieht die Klassenarbeit eigentlich aus, dann kann ich eventuell  
52 danach nach Hause fahren und muss dann mich zumindest um diese Gruppe nicht mehr  
53 kümmern. Ich muss vielleicht noch anderen Unterricht vorbereiten, aber im Optimalfall sollte  
54 es ja eigentlich so sein, dass man dann nach Hause fährt und vielleicht für den nächsten Tag  
55 auch nichts mehr machen muss.

56 **I:** *Mh-mh.*

57 **SL 1:** Und das – also dieser Materialaustausch oder das Gespräch da drüber und das konkrete  
58 gemeinsame Vorbereiten findet hier regelmäßig statt und führt auch zu Entlastungen, Gott sei  
59 Dank.

60 **I:** *Das wäre ja so – wenn man sich die verschiedenen Ebenen von Kooperation anschaut, die  
61 Frau Gräsel entwickelt hat - da wär Austausch die erste Ebene. Und dann eben die nächste  
62 Ebene wäre, dass man stärker auch gemeinsam handelt und sich Rückmeldungen gibt zum  
63 Beispiel wechselseitig. Und die dritte Ebene wäre, dass man tatsächlich – ja auf einer ganz  
64 hohen Ebene Synergien schafft, indem man wirklich gemeinsame Zeile hat, gemeinsame ähm  
65 Orientierungen, sich gemeinsam weiterentwickelt.*

66 **SL 1:** Dann sind wir auf dieser dritten Ebene definitiv, ja. Also weil diese gemeinsamen Ziele,  
67 die kann man ja einerseits fachlich erst mal definieren, die haben wir aber natürlich auch im  
68 pädagogischen Bereich. Das heißt, dass wir auch neulich – es gab neulich hier diese COPSOQ-  
69 Studie, ich weiß gar nicht, ob Sie darüber etwas wissen?

70 **I:** *Nein, kenne ich nicht. (...)*

71 **SL 1:** Das ist der Copenhagen Psychosocial Questionnaire –

72 **I:** *Okay.*

73 **SL 1:** Einen Buchstaben habe ich jetzt noch vergessen. Da geht es eigentlich um  
74 Gesundheitsfürsorge.

75 **I:** *Aha.*

76 **SL 1:** Das war ein Onlinefragebogen, den haben alle Lehrer und konnten alle Lehrerinnen und  
77 Lehrer ausfüllen – im November war das. Und Schulen bekamen dann Schulberichte. Da ist  
78 eben auch dabei herausgekommen, dass Kolleginnen und Kollegen an unserer Schule auch im  
79 besonders hohen Wert gemeinsame Ziele verfolgen. Das heißt, die Schulprogrammarbeit bei  
80 uns geschieht im gesamten Kollegium. Zu Beginn eines Schuljahres einigt sich jedes  
81 Jahrgangsteam, dem ja ungefähr 14 Kollegen angehören, also 12 Klassenlehrer für jeweils 6  
82 Klassen, zwei Sonderpädagogen und noch weitere Referendare zugeordnet sind oder auch  
83 schon mal der ein oder andere Kollege, der keine eigene Klasse hat.

84 **I:** *Zwei Sonderpädagogen, habe ich es richtig verstanden?*

85 **SL 1:** Zwei Sonderpädagogen, also jetzt im Gemeinsamen Lernen, ne. In den höheren  
86 Jahrgängen ist es eine.

87 **I:** *Ja, ah ja.*

88 **SL 1:** Also ein bis zwei ist dann wahrscheinlich der realistische Wert. Und die sind dort in  
89 einem Team, 14, 15 Menschen, und die einigen sich zu Beginn des Schuljahres auf ganz viel,  
90 auf einen gemeinsamen Jahresplan, Jahrespartitur im Unterricht, was Projekte angeht und so  
91 weiter. Aber eben auch Regeln und Rituale auch.

92 **I:** *Mmh.*

93 **SL 1:** Und das findet immer wieder erneut statt, und da ziehen dann alle an einem Strang. Also  
94 sicherlich gibt es immer wieder auch die ein oder andere Ausnahme, aber das sind Ausnahmen.  
95 Das heißt also, dass diese Wertbildung oder das Handeln nach gemeinsam anerkannten Werten  
96 bei uns auf jeden Fall eine Rolle spielt. Und das halte ich auch für ganz wichtig. Fachlich kann  
97 man das noch mal runterbrechen. Wir haben jetzt gerade in den letzten drei Jahren in den  
98 Fachkonferenzen an einem fachübergreifenden Leistungskonzept gearbeitet und in den  
99 einzelnen Fächern aber auch Leistungsbeschreibungen erstellt, sodass also Schülerinnen und  
100 Schüler über eine Schülerinfo zu Beginn einer Unterrichtsreihe auch eben darüber informiert  
101 werden: die und die Kompetenzen, darum geht es jetzt. Und um eine Zwei zu erreichen, musst  
102 du das und das tun, um eine Vier zu erreichen das und das halt, ne, im Rahmen der Transparenz.  
103 Das ist ja wichtig, damit Schülerinnen und Schüler wissen, was eigentlich von ihnen erwartet  
104 wird. Und das ist alles immer in Kooperation entstanden und die ganzen Ergebnisse sind eben  
105 im Kollegium gemeinsam erarbeitet worden.

106 **I:** *Mmh – Was tun Sie denn als Schulleitung, damit das so funktioniert? Weil – wie gesagt – ich*  
107 *denke –*

108 **SL 1:** Ich mach diesen furchtbaren Jahresterminplan mit den vielen Terminen.

109 **I:** *Jaa.*

110 **SL 1:** Und bin da auch teilweise stur geblieben. Im Moment ist es – haben wir eine Phase, wo  
111 das Kollegium wirklich auch sehr – sehr daran selber interessiert ist und weiß einfach, dass  
112 diese Termine auch gut und richtig sind. Das war so eine Balance zwischen ja – Autonomie und  
113 Einschränkung. Da bewegen sich ja viele. Und da muss man irgendwie versuchen, immer mal  
114 wieder in die eine Richtung, aber dann auch wieder in die andere Richtung das so auspendeln

115 zu lassen, stelle ich jetzt so fest. Und es gibt einfach manche Entscheidungen, da habe ich das  
116 Gefühl, da sollte – da muss man auch einfach von oben klar sagen, wir machen das jetzt so und  
117 da ist jetzt mal die Demokratie im Moment nicht gefragt, sonst –

118 **I:** *Hm.*

119 **SL 1:** Also da im Prinzip, ja – also da auch so stur zu bleiben, wenn man auch merkt, Mensch,  
120 das ist denen jetzt eigentlich zu viel oder die wollen das nicht. Das gibt es natürlich.  
121 Ein Entgegenkommen muss dann aber auch immer an anderen Stellen noch mal wieder  
122 passieren. Und – ja, wir haben unsere Schule als Teamschule aufgebaut und diese Strukturen  
123 gilt es einfach zu pflegen und – wir müssen dabei bleiben. Und – das Kollegium hat, glaube  
124 ich, auch inzwischen, so wie wir's im Moment haben, mit den 110 Kollegen, das völlig –

125 **I:** *110?*

126 **SL 1:** Ja. – völlig verinnerlicht, dass das ein richtiger und guter Weg.

127 **I:** *Wah. Super.*

128 **SL 1:** Was eben jetzt aber auch ist, also wenn wir jetzt bei Kooperationen sind –

129 **I:** *Ja.*

130 **SL 1:** – dann hatte ich ja gerade erläutert, dass wir das eben auf verschiedenen Ebenen auch in  
131 einer Organisation verankern. Und es gibt aber natürlich darüber hinaus massenweise  
132 Kooperation, die hier alltäglich stattfindet, die auf keinem Jahresterminplan steht, sondern die  
133 sich einfach zwischen den Kollegen natürlich ergibt, ne.

134 **I:** *Mmh mh – also so alltägliche Kooperationsformen.*

135 **SL 1:** Ja. Über E-Mail, über – wir haben ja hier diese Teamzimmer, das heißt, diese vierzehn  
136 Kollegen, die einen Jahrgang betreuen, sind in einem der sieben Lehrerzimmer. Also wir haben  
137 immer dort, wo die Klassen sind, ein Teamzimmer. Da hat der Kollege seinen eigenen Tisch,  
138 sein eigenes Regal. Da gibt's irgendwie Versorgungsstationen und einen Computer. Und die  
139 Kolleginnen und Kollegen haben also nicht das eine gemeinsame Lehrerzimmer, sondern sind  
140 in diesem Teamraum, und da begegnen die sich täglich natürlich mehrmals und können  
141 informell eben noch mal wieder was absprechen oder sich darüber verständigen – also wer  
142 kopiert jetzt was und wie ist das bei dir gelaufen, und solche Gespräche finden einfach statt.

143 **I:** *Und wie wichtig ist das für Sie, dass Sie so diese – nicht das gemeinsame Lehrerzimmer,  
144 sondern diese sieben Teamzimmer haben? Also ist es für Sie –*

145 **SL 1:** Das ist eklatant –

146 **I:** *– Eklatant wichtig, mmh.*

147 **SL 1:** – wichtig für das, was da passiert. Also Schulen, die Teamschulen werden möchten, die  
148 aber eben in einem Gebäude sind, das so nicht gebaut wurde, haben, wenn sie es baulich nicht  
149 hinkriegen können, ein großes Problem, diese Kultur sauber zu verankern. Das ist so. Also hier  
150 kann man ja quasi nicht anders. Hier bilden sich die Teams ja einfach, weil sie dort auch in  
151 einem Raum sind. Das ist natürlich schon auch enorm teambildend. In großen Lehrerzimmern  
152 müsste man ja künstlich vielleicht Trennungen schaffen oder so.

153 **I:** *Mmh mh.*

154 **SL 1:** Also mir berichten Kollegen und Kolleginnen aus anderen Schulen, die – auch jetzt  
155 gerade die vielen neugegründeten Gesamtschulen, die eben teilweise ja nicht in neuen  
156 Gebäuden sind, sondern in vorhandene Schulgebäude einziehen – und da auch erst so Stufe für  
157 Stufe hochwachsen. Ich meine, das hatten wir ja auch, aber wir haben eben auch sofort ein  
158 neues Gebäude gekriegt – die haben es einfach superschwer. Und wenn dann das Kollegium  
159 auch – ah, Teamschule – wir wissen aber nicht so genau – und eigentlich wollen wir doch das  
160 gemeinsame Lehrerzimmer. Also das ist, glaube ich, auch eine Frage, die man nicht  
161 demokratisch regeln sollte, werden wir Teamschule oder nicht, sondern, ich glaube, da muss  
162 man einfach nur eine Tatsache schaffen.

163 **I:** *Aha.*

164 **SL 1:** Sonst kann das, glaube ich, ganz leicht nach hinten losgehen auch. Weil es natürlich auch  
165 die Sorge gibt, und das ist auch bei uns so, das sagen Kollegen auch, ja wir sehen auch XY  
166 teilweise wochenlang nicht, ne. Also es gibt aber eben hier auch Möglichkeiten, sich  
167 teamübergreifend zusammensetzen. Also erst mal kann man sich natürlich sowieso  
168 gegenseitig besuchen. Es gibt aber auch andere Räume hier, wo man sich auch zusammensetzen  
169 kann, wenn man teamübergreifend miteinander sprechen möchte.

170 **I:** *Mmh. Und ist es dann zum Beispiel so – Sie sagten ja, die Sonderpädagogen, es gibt pro*  
171 *Team welche – ist es aber nicht auch so, dass manchmal die Sonderpädagogen gerade in*  
172 *mehreren Teams unterwegs sind? Das ist ja an anderen Schulen sehr häufig so, dass die –*

173 **SL 1:** Nein.

174 **I:** *Also sie sind bei Ihnen immer jahrgangsweise eingesetzt?*

175 **SL 1:** Ja.

176 **I:** *Das ist natürlich ein großer Vorteil.*

177 **SL 1:** So die reine Lehre. Es gibt natürlich auch bei unseren Sonderpädagoginnen - gab es  
178 immer mal wieder auch Ausfälle aus unterschiedlichen Gründen, sodass dann jemand aus dem  
179 Jahrgang 7 in 8 mit aushelfen musste oder so. Das gibt es.

180 **I:** *Ja.*

181 **SL 1:** Aber durch den GU gab es ja im Prinzip eine Zuordnung einer Sonderpädagogin sogar  
182 nur zu einer Klasse. Und insofern es nicht Ausfälle gab, langfristige Ausfälle, ist das das  
183 Grundprinzip immer gewesen. Und bei den Kolleginnen, die wir jetzt im Gemeinsamen Lernen  
184 haben, in 5 und 6 also, dort haben wir jeweils in der Tat zwei Personen. Das ist ein unglaubliches  
185 Glück. Und die gehören auch beide diesem Jahrgang an jeweils, diesen beiden Jahrgängen.

186 **I:** *Ja super, mmh, mmh.*

187 **SL 1:** Ja, ich kann's auch grade gar nicht fassen. Also ich finde, wir sind im Moment – haben  
188 wir eine gute Ausstattung mit Sonderpädagogen.

189 **I:** *Na, das ist ja mal schön –*

190 **SL 1:** Kann man ja auch mal laut sagen.

191 **I:** *– dass das mal wirklich – genau –*

192 **SL 1:** Das ist nämlich ganz schwierig, an die Leute zu kommen.

193 **I:** – *auch irgendwo zum Thema gemacht wird.*

194 **SL 1:** Es ist nur – aber da kann niemand was dafür, es ist in der Tat ein Sonderpädagoginnen-  
195 Team. Also es sind neun Personen und es ist kein einziger Mann dabei.

196 **I:** [lacht] *Genauso ist es.*

197 **SL 1:** [lacht] Aber ich weiß auch nicht, den werde ich auch noch irgendwann finden. Wir hatten  
198 mal einen Kollegen, aber der ist ein Jahr in Elternzeit gegangen, ausgerechnet also der.

199 **I:** *Hat man schon mal einen Mann dabei, dann geht der auch –*

200 **SL 1:** Das scheint ein sehr weiblicher Beruf – ja, da geht der auch, genau.

201 **I:** *Ja, ist auch so bei unseren Studierenden natürlich abgebildet, sind nicht so viele Männer da.*

202 **SL 1:** Das war hier auch sehr, sehr damenlastig, ne, obwohl Sie auch einige Männer in dem  
203 Arbeitskreis hatten – so vier, fünf.

204 **I:** *Ja toll.*

205 **SL 1:** Und jetzt gibt es aber natürlich im Rahmen des Gemeinsamen Lernens, wenn wir da jetzt  
206 drauf kommen wollen? -

207 **I:** *Ja, gerne, mmh.*

208 **SL 1:** – neue Strukturen, die gefunden werden müssen.

209 **I:** *Ja.*

210 **SL 1:** Das heißt also, im Gemeinsamen Lernen sind wir so vorgegangen, dass wir Schülerinnen  
211 und – es gibt keine Klasse – in den sechs Parallelklassen, ich sag mal so rum, die nicht ein Kind  
212 hat mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf.

213 **I:** *Das heißt, die sind weggegangen von der integrativen Lerngruppe –*

214 **SL 1:** Ja.

215 **I:** – *wie sie war mit den sechs bis sieben Kindern ja sogar –*

216 **SL 1:** Ja.

217 **I:** – *war ja eine unheimlich große Zahl, ne.*

218 **SL 1:** Hmh.

219 **I:** *Hin dann zur Verteilung über den Jahrgang.*

220 **SL 1:** Ja. Ja.

221 **I:** *Das ist ja was, was eben vielfach auch sehr kritisch diskutiert wird auch an anderen Schulen,*  
222 *ne.*

223 **SL 1:** Ja, aber auch hier. Also auch da hab ich mir erst mal nicht Freunde hier gemacht.

224 **I:** *Hmh.*

225 **SL 1:** Das – war nicht leicht.

226 **I:** *Ja. Es hat ja auch durchaus Vorteile, wenn ich weiß –*

227 **SL 1:** *Das war nicht leicht.*

228 **I:** *– die Sonderpädagogin ist immer da in der Klasse.*

229 **SL 1:** *Ja, das ist für mich auch nach wie vor – da würde ich mich auch gerne mit Ihnen drüber*  
230 *unterhalten. Also ich kann gerne sagen, warum ich das so gemacht hab – natürlich auch immer*  
231 *in Kommunikation mit dem Kollegium. Es gibt auch diverse Kollegen, die das auch von*  
232 *vornherein so gesehen haben. Aber die Personen, die die Tradition und die Kultur des*  
233 *gemeinsamen Unterrichts in der Integrativen Lerngruppe bei uns erlebt haben, die hängen total*  
234 *an diesem Konzept und waren da am wenigsten beweglich. Von daher war ich unglaublich*  
235 *glücklich über die erste Kollegin jetzt, die eben auch bei uns die Integration durchgezogen hat*  
236 *von fünf bis zehn einmal und dann an der Reihe war in der neuen Fünf jetzt, also das*  
237 *Gemeinsame Lernen als Sonderpädagogin noch mit zu begleiten, die hing auch total am GU,*  
238 *hat sich aber Gott sei Dank konstruktiv geöffnet für diese Situation. Das ist ganz wichtig an der*  
239 *Stelle. Und – da bin ich ihr auch bis heute dankbar, dass sie das so angenommen hat, und ihr*  
240 *geht es nicht schlecht, ne, also ihr geht's gut.*

241 **I:** *Das ist spannend.*

242 **SL 1:** *Aber die Aufgabe der Sonderpädagogin – also das Aufgabenfeld, das kommt ja weder*  
243 *vom Ministerium noch kommt das vom Personalrat, da sind immer wieder die Forderungen*  
244 *natürlich danach, dieses Aufgabenfeld –*

245 **I:** *– zu beschreiben.*

246 **SL 1:** *– des Sonderpädagogen zu beschreiben. Ich glaube, das müssen wir letztendlich auch*  
247 *selber machen. Wir haben das bis heute nicht gemacht und – ich könnte es auch im Moment*  
248 *noch nicht, glaube, die selber auch nicht. Weil das einfach im Flow ist und das hängt so*  
249 *dermaßen von den Kindern ab, die wir haben. Also wir haben zwei ganz unterschiedliche*  
250 *Jahrgänge des gemeinsamen Lernens mit ganz ganz unterschiedlichen Kindern und Bedarfen.*  
251 *Und da könnte ich im Moment nur – nur sehr grob eine Arbeitsplatzbeschreibung einer*  
252 *Sonderpädagogin machen. Und das ist so grob, das können wir dann auch gleich sein lassen.*

253 **I:** *Also es gibt ja solche Versuche zum Beispiel in Niedersachsen, ne, wo ja das eben einfach*  
254 *schon mit dieser sonderpädagogischen Grundversorgung schon seit einer Weile läuft, da gibt's*  
255 *eben genau auch das, was Sie beschreiben, ne, immer wieder in bestimmten Regionen dann die*  
256 *Versuche, die Arbeitsplatzbeschreibung zu klären.*

257 **SL 1:** *Jaa.*

258 **I:** *Also aus Hannover kenne ich jetzt Kollegen, die da dran intensiv arbeiten, ne, aber eben, die*  
259 *sagen auch genau das, was Sie sagen, das ist immer im Fluss.*

260 **SL 1:** *Ja.*

261 **I:** *Und es verändert sich permanent. Man kann nicht sagen, so und so ist die*  
262 *Aufgabenbeschreibung.*

263 **SL 1:** *Hmh, ja. Ja und dieser Weg eben, also die Frage ja noch mal, wie wir jetzt Klassen bilden,*  
264 *ist – also ich meine, wie heißt er – Wocken war hier und so weiter, also Inklusion muss sich in*

265 jeder Klasse abspielen. Also – vom Kind aus gesehen ist es erst mal nicht nachvollziehbar,  
266 warum man eben in einer Gesamtschule, die auf Heterogenität baut, eine Klasse sich jeweils  
267 rausnimmt in jedem Jahrgang und in jeder Altersstufe, wo dann auch noch die Kinder mit  
268 sonderpädagogischem Förderbedarf sind. Das ist nicht heterogen. Das ist eine künstliche  
269 Homogenisierung und hat nichts mit Klassenbildungskriterien zu tun, die auch heißen  
270 Heterogenität, Leistungsparität, vielleicht noch Wohnortnähe und so weiter, sondern ist eine  
271 künstliche, ne, Zusammenballung von Kindern in einer Klasse. Natürlich hätte man sagen  
272 können, der Weg von einer Integration zur Inklusion, den machen wir uns ganz einfach. Wir  
273 haben ja Gottseidank zwei Sonderpädagogen, wobei wir das vorher nicht wussten, dass wir  
274 diese zwei hatten. Also eigentlich haben wir mit einer angefangen. Und dann machen wir  
275 einfach weiter GU unter dem Label Inklusion. Und das wollte ich nicht.

276 **I:** *Mh mh. Gibt's vielfach.*

277 **SL 1:** Und da hatte ich Gründe für.

278 **I:** *Hm, ja.*

279 **SL 1:** Einmal den Grund, dass ich gesagt hab, ich weiß nicht, wie lange unsere  
280 Sonderpädagogin, die damals für den Jahrgang vorgesehen war, die eben diesen Sprung  
281 mitgemacht hat, da ist. Was ist, wenn die ausfällt. Dann haben wir also zwei Klassen, in denen  
282 sind fünf, sechs Kinder mit erschwerten Bedingungen. Welche Kollegen sollen denn da  
283 eigentlich arbeiten. Was machen wir denn in den vielen Stunden, wo keine Doppelbesetzung  
284 da ist? Die gibt es ja auch und ne. Was bedeutet denn das dann für diese einzelnen  
285 Regelschullehrer, die das leisten müssen. Ist es nicht ein Gebot zu sagen, wir verteilen das, also  
286 alle, es geht alle an, ne. Und das war ein ganz schwieriger Prozess, aber dann kam – also ich  
287 bin ja nicht die Einzige, dann kam Wocken und hat so was zum Beispiel gesagt, und hm und  
288 dann gibt es aber daneben immer, und aus der Crux komme ich auch nicht raus, und das sehe  
289 ich auch, auch als hohes Bildungsgut, eine unglaublich gut und weit entwickelte Kultur der  
290 Kooperation und des Teamteachings aus Sonderpädagoge und Regelschullehrer, den hat uns  
291 auch die Schulpreisjury bestätigt, die haben dort das explizit noch mal zurückgemeldet, dass  
292 sie da also eine ganz weit entwickelte Kultur an unserer Schule auch erlebt haben. Denn in vier  
293 Klassen haben wir das ja noch, von sieben bis zehn. Und da sozusagen – also da kann man ja –  
294 das tut einfach weh auch so zu sehen, das geht so nicht mehr. Wir können das nicht  
295 aufrechterhalten, ne.

296 **I:** *Mh, ja.*

297 **SL 1:** Und es hat mit Inklusion vom Grundgedanken, von der Wertigkeit her, die dahintersteht,  
298 wenig zu tun. So – und und das krieg ich auch nicht anders zusammen als das, was wir jetzt  
299 machen – und was machen wir? Wir haben gebündelte Klassen und wir haben aber auf der  
300 anderen Seite trotzdem auch in jeder Klasse ein – mindestens ein Kind. Also es sind ESE-  
301 Kinder, die verteilt sind, ne.

302 **I:** *Mh-mh.*

303 **SL 1:** Und wir haben gebündelte Klassen äh – in dem ersten Jahrgang, den wir hatten, haben  
304 wir eine Klasse, da sind vier Kinder drin, auch die zieldifferenten Kinder.

305 **I:** *Mh-mh.*



306 **SL 1:** Und wir haben jetzt in dem zweiten Jahrgang zuerst drei Klassen gehabt mit  
307 zieldifferenten Kindern. Also das ist immer so die Frage, ne, da kommen dann unsere  
308 Sonderpädagogen: Ja, aber in drei Klassen können wir uns doch nicht zu zweit aufteilen und  
309 zieldifferent tun. Also sie möchten gerne die zieldifferenten in die gleichen Klassen haben, ne.

310 **I:** *Ja, mh-mh.*

311 **SL 1:** Und da einigen wir uns jedes Jahr so mh [bestätigend] – und ich setz dann immer noch  
312 eine Klasse obendrauf und dann – also versuchen wir Kompromisse zu finden.

313 **I:** *Ah ja, mh-mh.*

314 **SL 1:** So, das ist ähm – das ist ein starker Wunsch.

315 **I:** *Aber das heißt, das ist schon ein wichtiger Punkt, ne, wie man die Kinder verteilt.*

316 **SL 1:** Total. Und ich kann Ihnen auch bis heute nicht sagen, was richtig ist. Also ich sehe den  
317 Grundgedanken von Inklusion, den sehe ich gegeben, wenn wir es verteilen. Und ich sehe eine  
318 total weit entwickelte Unterrichtskultur, die wir aber mit den Ressourcen auf dem hohen Stand  
319 auch nicht in jeder Stunde bei einer Bündelung hinkriegen. Und dazwischen habe ich – ich habe  
320 da keine Antwort. Wir machen das im Moment so, wie wir's machen und gucken. Und im  
321 Moment haben wir das – die große Herausforderung, weil wir in dem neuen Jahrgang 5 drei  
322 Kinder mit einer geistigen Entwicklung haben, die sich im Zahlenraum von 1 bis 5 befinden  
323 und nicht lesen können.

324 **I:** *Au.*

325 **SL 1:** Ja. Darunter sind Zwillinge, die sind ja immer zu zweit, und die sollten nicht in eine  
326 Klasse. Wir können – also wir haben natürlich ganz lange überlegt, irgendwie eine Klasse mit  
327 GE, macht das Sinn. Aber es ging die ganze Zeit da gar nicht, weil die Eltern gesagt haben,  
328 Zwillinge bitte nicht in eine Klasse. Und deswegen haben wir da jetzt zwei Klassen, auf die  
329 diese Kinder auch verteilt sind. Und – ja –

330 **I:** *(...)*

331 **SL 1:** Und die laufen, wenn wir gleich mal gucken gehen, die laufen da auch meistens draußen,  
332 die haben Integrationshelfer, die sind bis mittags hier die Kinder. Und ähm – ja, teilweise  
333 integrieren die sich gut, manchmal läuft das toll. Dann müssen sie aber auch wieder  
334 rausgenommen werden und so weiter. Aber im Moment läuft das. Also die brabbeln zwar ganz  
335 oft auch so während des Unterrichts, da muss man sich irgendwie an so 'ne gewisse  
336 Geräuschkulisse auch gewöhnen. Aber – also irgendwas geht da. Aber dafür müssen jetzt  
337 unsere beiden Kolleginnen, die wir da haben, auch eben so ein Curriculum erstellen,  
338 lebenspraktisches Arbeiten, die müssen ja eigentlich noch was anderes bekommen als –

339 **I:** *Ja.*

340 **SL 1:** – diesen Unterricht da mit zu begleiten. Und das ist eine unglaubliche Herausforderung  
341 jetzt für die beiden.

342 **I:** *Mmh-mmh. Ja, das glaube ich. Mensch, das ist ja sehr spannend. Aber Sie haben ja auch*  
343 *tatsächlich alle Förderschwerpunkte, ne, bei sich in der Schule?*

344 **SL 1:** Alle, wir haben alle.

345 **I:** *Ja, das finde ich auch sehr beeindruckend, also eben auch schon damals in dem Modell der*  
346 *integrativen Lerngruppen, ne, dass eben ja wirklich da doch hohe Anforderungen gestellt*  
347 *werden durch diese sowohl zieldifferenten als auch Sinnesschädigungen und körperlich-*  
348 *motorische Beeinträchtigungen und so weiter, alles dabei.*

349 **SL 1:** Ja.

350 **I:** *Und das ist sicherlich natürlich ungewöhnlich, dass eine Schule sich da so drauf einstellt.*  
351 *Und gerade der inklusive Gedanke ist natürlich bei diesen sehr umfänglichen*  
352 *Beeinträchtigungen äh – ja noch mal eine andere Hausnummer als wenn's eben um Lernen und*  
353 *emotionale und soziale Entwicklung primär geht, ne.*

354 **SL 1:** Jaa, ja. Das ist so. Es sind auch Kinder, die – mehrfach Kinder hier bei uns, wo das  
355 Schulamt auch im Elterngespräch ganz deutlich gemacht hat, sie würden das nicht empfehlen  
356 den Förderort Gesamtschule oder Regelschule. Aber die haben sich da – also mehrere jetzt, die  
357 im neuen Fünfer-Jahrgang sind, sind Kinder, bei denen sich die Eltern entgegen der Beratung  
358 dafür entschieden haben, sie zu uns zu geben, ne.

359 **I:** *Mmh. Und wie sind Sie – welche Erfahrungen machen Sie?*

360 **SL 1:** Wir machen jetzt erst mal sehr unterschiedliche Erfahrungen, aber eben auch gute  
361 Erfahrungen, ne. Das ist das ja eben, dass unser Kollegium, so erlebe ich das jetzt auch da im  
362 Fünfer-Team, die versuchen das jetzt, ne. Die versuchen das irgendwie hinzukriegen. Und ich  
363 weiß, wenn die irgendwann hier stehen und sagen, Petra, es geht nicht, dann weiß ich, dass es  
364 nicht geht. So. Und ich glaube, dass auch die das noch hinkriegen.

365 **I:** *Mmh.*

366 **SL 1:** So habe ich im Moment das Gefühl.

367 **I:** *Und wenn Sie sagen, Sie hatten jetzt diese sehr hochentwickelte Unterrichtskultur in dem*  
368 *Modell integrative Lerngruppe, weil eben die Teamarbeit ja wahrscheinlich extrem eng war,*  
369 *ne.*

370 **SL 1:** Jaa.

371 **I:** *– eben durch den hohen Anteil an Doppelbesetzung. Was – können Sie das noch mal ein*  
372 *bisschen beschreiben, was ist da jetzt anders im Gemeinsamen Lernen? Also wie – wie hoch*  
373 *sind die Anteile?*

374 **SL 1:** Ja, ich weiß im Moment – die Sonderpädagoginnen haben ja sozusagen kaum noch einen  
375 Stundenplan oder sie sortieren sich – also sie gucken sich jetzt erst mal in der Fünf alle Klassen  
376 an. Sind – also die Klassenlehrer jeder Klasse haben eine Teamstunde in der Woche im  
377 Stundenplan geblockt, wo die zu zweit sind. Und die Sonderpädagoginnen kommen dazu und  
378 sprechen auch mit ihnen dann dort über Kinder, nicht nur die mit dem sonderpädagogischen  
379 Förderbedarf, sondern auch über andere, tauschen sich aus. Und haben jetzt also – oder haben  
380 schon eruiert oder eruierten im Moment, wir sind ja wirklich ganz am Schuljahresanfang, in  
381 welche Klassen, in welche Fächer sie am besten nach Möglichkeit mit Doppelbesetzung  
382 reingehen. Das findet im Moment statt. Und dann werden die sich Klassen fest zuordnen, das  
383 werden die B- und die C-Klasse sein, das sind in diesem Jahr diejenigen, in denen eben auch  
384 die zieldifferenten Kinder sind. Und dort werden die einen Teil des Unterrichts mit abdecken.

385 **I:** *Mmh.*

386 **SL 1:** Sie fragen jetzt, wie viel können das sein – die beiden Kolleginnen, na wie viel Stunden  
387 – die Kinder haben 25 Stunden in der Woche im 60-Minuten-Takt – zehn Stunden vielleicht  
388 davon, sind vielleicht doppelt besetzt, zehn bis zwölf, würde ich so schätzen.

389 **I:** *Ja. Und ist es denn auch so –*

390 **SL 1:** Viel mehr wird das nicht sein.

391 **I:** – *dass die Sonderpädagoginnen auch so im Unterricht eingesetzt werden, dass sie zum*  
392 *Beispiel ein Fach übernehmen oder so? Eine Gruppe – oder sind die –*

393 **SL 1:** Das ähm – möchte ich total gerne, aber die wollen das nicht.

394 **I:** *Hm, klar.* [leichtes Lachen]

395 **SL 1:** Ich ähm – habe jetzt eine nach der anderen immer gefragt, die eben in den neuen Jahrgang  
396 5 kommen: Du hast doch ein Fach und bitte unterrichte, möchtest du denn nicht in einer Klasse?  
397 mm [laut für nein]

398 **I:** *Aha, okay.*

399 **SL 1:** Ja. Also das – ich werde die da jetzt irgendwie demnächst – also ich möchte, dass die  
400 unterrichten.

401 **I:** *Ja.*

402 **SL 1:** Also wir haben jetzt grade – wahrscheinlich kennen Sie die auch unter dem Namen Vera  
403 Kamps?

404 **I:** *Mmh, die kenne ich gut, ja.*

405 **SL 1:** Ja.

406 **I:** *Die ist ja großartig.*

407 **SL 1:** Eben, die ist bei uns. Die hat bei uns die Referendarzeit gemacht und ich konnte die  
408 irgendwie davon überzeugen hierzubleiben. Die war natürlich halb schon wieder an einer  
409 Grundschule, ne. Also das ist ja immer unsere große Konkurrenz bei den Sonderpädagogen.  
410 Aber sie hat halt hier die Referendarzeit gemacht und ähm hat sich dann sehr bewusst auch  
411 dafür entschieden, bei uns zu bleiben. Wohl wissend, was eben jetzt auch in der Fünf auf sie  
412 zukommt und so. Die war ja so lange hier und die ist eine hervorragende Lehrerin.

413 **I:** *Ja, das denke ich mir.*

414 **SL 1:** Ich habe die in Englisch gesehen, ich habe die in Deutsch gesehen, in Musik, immer in  
415 diesen integrativen Lerngruppen. Hervorragende Englischlehrerin auch. Und ich habe ihr  
416 gesagt, du unterrichtest doch Englisch jetzt: mm [laut für nein].

417 **I:** *Was?*

418 **SL 1:** Und ich glaube, dass es aber unter diesen Sonderpädagoginnen auch so eine Art  
419 Gruppendruck jetzt inzwischen ist, ne. Weil wenn da eine anfängt, jetzt zu sagen, ich  
420 unterrichte. Weil im letzten Jahr habe ich die auch schon gefragt und gesagt, Mensch, du  
421 unterri- – nimm doch eine Klasse. Weil mir die Sonderpädagogen auch in unterschiedlichen

422 Zusammenhängen immer wieder zurückmelden, wir möchten für alle Kinder zuständig sein.  
423 Alle sollen uns als Lehrerinnen auch wertschätzen und anerkennen. Wir sind nicht nur die  
424 Lehrer für die Doofen.

425 **I:** *Ja.*

426 **SL 1:** Und was gibt es denn mehr als möglichst – also welche Möglichkeit ist besser, als selber  
427 zu unterrichten? Ganz eigenverantwortlich in der Klasse A bis F irgendwo eine – eine Klasse  
428 Englisch, eine Klasse Deutsch, mehr will ich gar nicht. Aber sie haben das nicht gemacht. Und  
429 das muss sich, finde ich, ändern. Also –

430 **I:** *Ja, das ist also unsere Zielperspektive im Studiengang ja sehr wohl auch und deswegen legen*  
431 *wir so viel Wert da drauf, dass die eben auch die Fächer voll studieren und so weiter.*

432 **SL 1:** Ja, genau.

433 **I:** *Weil natürlich wir davon ausgehen, wenn man in der Rolle der Lehrerin, der*  
434 *verantwortlichen Lehrerin für diese Gruppe agiert, ist es auch eine andere Beziehung und eben*  
435 *sowohl kollegial als auch zu den Schülern.*

436 **SL 1:** Ja. Also ich kann's auch nicht – ich hab's auch nicht – also sie haben – eine hat mir gesagt,  
437 die in dem ersten Jahrgang, ja sie guckt erst mal, sie überlegt noch und so. Und dann kam sie  
438 irgendwann: Ich mach das nicht. Und das war dann diejenige, die eben auch den größten Spagat  
439 erst mal gemacht hat, also auch gegen ihre innere Vorstellung dann ins Gemeinsame Lernen  
440 und nicht in die eine Integrative Lerngruppe. Und die wollte dann erst mal gucken und konnte  
441 nicht genau einschätzen, wie viel Arbeit ist das, wie werd ich gebraucht, wie sieht mein  
442 Arbeitsplatz aus. Die hatte einfach totale Angst, damit zu viel Arbeit auf sich zu nehmen, ne.  
443 Und so.

444 **I:** *Ja, das kann ja auch leicht passieren, klar.*

445 **SL 1:** Ja. Und da müssen wir – werde ich aber irgendwie entgegenwirken, indem –  
446 wahrscheinlich muss man das dann auch einmal so setzen und dann ist es – irgendwas muss da  
447 passieren. Also da kommt so freiwillig im Moment aus der Richtung ein "Nein, machen wir  
448 nicht". Und das würde ich gerne anders haben.

449 **I:** *Die Laborschule hat ja auch – eben ähnliche Erfahrungen, ne, also eben ja auch eine lange*  
450 *Erfahrung im –*

451 **SL 1:** Ja.

452 **I:** – *GU und eben auch sehr unterschiedliche – Arbeitsplatzbeschreibungen der*  
453 *Förderschullehrkräfte.*

454 **SL 1:** Die haben ja Inklusion eigentlich gemacht, meine ich.

455 **I:** *Schon immer, genau, schon immer Inklusion gemacht.*

456 **SL 1:** Also im Sinne von Verteilung.

457 **I:** *Verteilt, immer verteilt, genau.*

458 **SL 1:** Ja.

459 **I:** *Und da ist es wirklich von Person zu Person unterschiedlich. Also bei denen ist es so, dass*  
460 *im Grunde auch die Teams entscheiden, wie die Sonderpädagogen dann eingesetzt werden. Die*  
461 *sind nicht ganz so –*

462 **SL 1:** Ja.

463 **I:** *Die sind nicht ganz so ähm – komfortabel ausgestattet, sage ich mal jetzt, pro Jahrgang sind*  
464 *es nicht so viele Sonderpädagogen, aber die – das ist tatsächlich eben so, dass manche von*  
465 *denen eben ein Fach übernehmen oder auch zwei.*

466 **SL 1:** Mmh.

467 **I:** *Also der Anteil, wie viel sie unterrichten und der Anteil, wie viel sie unterstützen, beraten*  
468 *und so weiter, ist tatsächlich von Person zu Person verschieden.*

469 **SL 1:** Mh-mh.

470 **I:** *Und auch wahrscheinlich auch von Jahrgang zu Jahrgang, was so für Bedarfe sind, ne.*

471 **SL 1:** Ja, ja, ja.

472 **I:** *Fand ich auch sehr interessant, also und das ist natürlich schon spannend, dass das hier*  
473 *dann doch noch so anders aussieht.*

474 **SL 1:** Mmh.

475 **I:** *Aber da sind ja dann auch doch wahrscheinlich relativ viele Kolleginnen,*  
476 *Sonderpädagoginnen, die noch relativ neu sind, ne? Die Vera zum Beispiel ist ja noch nicht so*  
477 *lange fertig.*

478 **SL 1:** Das ist eine ganz Neue und eine Frau Reger, Mia Reger, da weiß ich aber gar nicht, ob  
479 die auch bei Ihnen studiert hat, ich glaub aber ne.

480 **I:** *Nee, wüsste ich nicht. Ich glaube nicht.*

481 **SL 1:** Mit GE hat die gemacht.

482 **I:** *Ne, dann kann sie nicht bei uns gewesen sein.*

483 **SL 1:** Die ist nur direkt in den Mutterschutz gegangen nach der Einstellung. Aber die kommt  
484 jetzt zum Februar wieder. Das ist eine ganz Junge. Und Frau Pieper, Beate Pieper –

485 **I:** *Ah ja, die kenne ich.*

486 **SL 1:** Die war auch bei Ihnen, glaube ich, ne. Ähm na ja gut, Frau Wiens und ich weiß nicht,  
487 ob Sie die alle so kennen. Oder Frau Reimann ist noch –

488 **I:** *Mmh, kenne ich auch.*

489 **SL 1:** Die hieß Reimann, jetzt hat die – die hat geheiratet, die hat jetzt einen anderen  
490 Nachnamen, aber unter Reimann kennen Sie die vielleicht noch, Birte Reimann, ne.

491 **I:** *Ja, genau, die kenne ich auch.*

492 **SL 1:** Das sind so jüngere Kollegen und Kolleginnen. Die haben alle ihre Fächer auch und da  
493 würde ich ganz gerne – auf Dauer hätte ich das an der Stelle gerne so ein bisschen anders. Ich

494 hab jetzt auch – es gibt ja hier in Detmold so ein – ja Arbeitskreis der Hospitationsschulen. Wir  
495 sind ja Hospitationsschule, vorher Vorreiterschule, ne.

496 **I:** *Ja, genau.*

497 **SL 1:** Und da gibt es ähm so ein Treffen auch, das leitet die Frau Maler, Claudia – sagt Ihnen  
498 etwas?

499 **I:** *Mmh, genau, mmh, ja.*

500 **SL 1:** Und da bekomme ich immer wunderschön diese Protokolle, und die hatten das neulich  
501 irgendwie mal über verschiedene Schulen hier so zusammengefasst, wie da die Teamstrukturen  
502 sind und wie der Arbeitsplatz der Sonderpädagogen aussieht.

503 **I:** *Mmh, okay mh.*

504 **SL 1:** Und da habe ich es von zwei anderen Gesamtschulen jetzt auch gelesen, die auch eben  
505 verteilen und wo aber eben auch die Sonderpädagogen auch wirklich ein Fach in einer Klasse  
506 ganz eigenständig übernehmen.

507 **I:** *Ja dann kann man da ja sich auch ganz gut drauf beziehen, dass es da auch gute Erfahrungen  
508 gibt. Ist ja auch sehr interessant, mh, dass sie da jetzt so was zusammenstellen, ne.*

509 **SL 1:** Jaa, ja das finde ich auch, ja.

510 **I:** *Ist ja wichtig, sich da auch zu vernetzen und zu gucken, wie machen's die anderen.*

511 **SL 1:** Mmh-mmh. Und die machen – und es ist eben überall auch immer so ein bisschen anders.  
512 Also daran merkt man eben auch, dass Schulen auch so ihre eigene Tradition haben und dann  
513 doch auch sich natürlich unterscheiden.

514 **I:** *Und jetzt im Hinblick so auf die Kooperations- –*

515 **SL 1:** Ja.

516 **I:** *– kultur im Kollegium.*

517 **SL 1:** Da würde ich – da war ich ja gedanklich, glaube ich, grade bei der – bei den  
518 Kooperationsstrukturen jetzt auch in 5 und 6.

519 **I:** *Jaa.*

520 **SL 1:** Also da kann man natürlich die Kooperation, was die zieldifferenten Kinder angeht, nicht  
521 mehr nur in einer Klasse stattfinden lassen, sondern plötzlich müssen da Dinge parallel  
522 stattfinden. Und da der Tag nur 24 Stunden hat und so weiter, wird das ganz schwierig. Das  
523 heißt, wir haben da aber auch schon neue Formen der Dienstbesprechung jetzt ins Leben  
524 gerufen, nämlich einmal gibt es Dienstbesprechungen ähm auf Teamebene zu Förderplänen. Da  
525 werden eben die Förderpläne mit allen Kollegen aus dem Team zusammen entwickelt. Die  
526 Sonderpädagoginnen schreiben das dann noch, aber die haben jetzt so als Methode das stumme  
527 Schreibgespräch für sich erst mal genommen und da soll jeder Kollege eben zu den einzelnen  
528 Schülern etwas schreiben. Und die Sonderpädagoginnen ja – führen das dann aus in der  
529 Dokumentation und schreiben einen Förderplan dazu. Dann gibt es noch eine andere Form der  
530 Dienstbesprechung, die kollegiale Fallberatung. Die hat jetzt ein paar Mal stattgefunden, aber  
531 kollegiale Fallberatung aller Kolleginnen und Kollegen, die ein Kind XY unterrichten, und es

532 geht dann um dieses Kind, um die Erfahrungen, die damit gemacht werden. Also auch aus  
533 diesen Gesprächen können Ergebnisse in den Förderplan mit einfließen.

534 **I:** *Mmh.*

535 **SL 1:** Das sind erst mal neue – das haben wir in den anderen Teams so nicht. Da gibt es diesen  
536 Bedarf nicht. Ja und dann gibt es eben die Fachteams, das heißt, unsere Sonderpädagoginnen  
537 versuchen schon auch dort, wo sie eben nicht in Doppelbesetzung sind, für diese Fächer und  
538 für die zieldifferenten Kinder Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Natürlich ein ganz hoher  
539 Anspruch. Es gibt Regelschullehrer, die sagen, ich kann das dann auch teilweise selbst oder ich  
540 mache das auch selbst. Das ist auch super. Also die auch – die am unteren Rand, sage ich jetzt  
541 mal, noch ausdifferenziertes Material erstellen. Und es gibt aber auch – Fächer, in denen die  
542 Kolleginnen nicht selbst in Doppelbesetzung sind, die sie aber mit Material mitversorgen diese  
543 Kinder.

544 **I:** *Ah ja, mh-mh.*

545 **SL 1:** Das heißt also, in der Unterrichtsversorgung, in der Unterrichtsentwicklung sind die  
546 schon sehr stark auch mit beansprucht, ne.

547 **I:** *Mmh-mmh. Ja, kann ich mir vorstellen. Das heißt, das muss man einfach als einen*  
548 *wesentlichen Punkt –*

549 **SL 1:** Das ist Arbeitszeit.

550 **I:** *– in der Arbeitsplatzbeschreibung bedenken, ne.*

551 **SL 1:** Jaa.

552 **I:** *Haben Sie denn in Sachen Arbeitsplatzmodelle andere Formen oder –*

553 **SL 1:** Nein.

554 **I:** *Nee, also Sie –*

555 **SL 1:** Sie meinen, was Anwesenheit an Schule angeht oder so was?

556 **I:** *Ja, so was, genau.*

557 **SL 1:** Nein, das haben wir nicht.

558 **I:** *Und eben, was weiß ich, was die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden oder so angeht.*  
559 *Solche Dinge?*

560 **SL 1:** Nein.

561 **I:** *Nee.*

562 **SL 1:** Also Sie meinen jetzt –

563 **I:** *Das wird nach Unterrichtsstunden –*

564 **SL 1:** – auf die Sonderpädagogen bezogen?

565 **I:** *Ja genau, ne –*

566 **SL 1:** Nein, das machen die –

567 **I:** *– wird nach Unterrichtsstunden abgerechnet ganz normal und nicht –*

568 **SL 1:** Bis jetzt sind sie noch nicht gekommen. Ich verlasse mich da drauf. Also ich habe im  
569 Moment – gibt es gar kein Kontrollinstrument, das irgendwie kontrolliert, ob die Kolleginnen  
570 und Kollegen da eine Wertigkeit ihres Stellenumfangs arbeiten. Ich habe so dermaßen gar keine  
571 Zweifel da dran, dass sie sowieso alle mehr machen, das ist – also ich – ja.

572 **I:** *Mmh. Also sehr engagiert und –*

573 **SL 1:** Absolut.

574 **I:** *Mmh. Ich denke, man kann es ja auch daran festmachen, dass sie in der Schule da sind, ne,  
575 also von daher.*

576 **SL 1:** Jaa, mit Anwesenheit.

577 **I:** *Das wäre zum Beispiel, was man so international oft hat, ne, dass es eben einfach eine  
578 bestimmte Arbeitszeit gibt und dann da relativ flexibel mit umgegangen wird gegebenenfalls.*

579 **SL 1:** Jaa. Muss ich mich – also da müssen wir noch ins Gespräch drüber kommen. Irgendwas  
580 wird's da sicherlich auf Dauer geben, aber im Moment habe ich mich da noch gar nicht drum  
581 gekümmert.

582 **I:** *Mmh. Na gut. (...)*

583 **SL 1:** Ich – nee.

584 **I:** *Das heißt also, ist einfach das Vertrauen auch –*

585 **SL 1:** Auf Vertrauen, ja.

586 **I:** *– einfach, dass Sie da setzen – einsetzen, ne.*

587 **SL 1:** Ja.

588 **I:** *Mmh. Also kenne ich aus der Laborschule wiederum auch so, dass eben auf dieser Ebene  
589 das gemacht wird und nicht zum Beispiel, was weiß ich, Eintragungen im Klassenbuch oder  
590 dergleichen. Was ja an anderen Schulen aber dann wiederum doch durchaus üblich ist, ne.  
591 Dass ich eben dann als Sonderpädagogin den Stapel Klassenbücher habe, wo ich dann  
592 irgendwie versuche, noch mal zu rekonstruieren, wann war ich jetzt noch mal wo und mit wie  
593 viel Zeit.*

594 **SL 1:** Wie schrecklich. Nee, das würde ich jetzt so nicht – das ist, glaube ich, vertane  
595 Arbeitszeit. Also mm [laut für nein], nee. Ich hoffe nicht, dass wir das mal – ich hoffe nicht,  
596 dass wir so was mal machen müssen. Nee. Die Sonderpädagoginnen treffen sich auch in ihrem  
597 Team einmal die Woche. Das nächste Team – die haben Teamzeiten, in der Mittagspause  
598 machen sie das – ähm und besprechen da eben das, was so in den einzelnen Jahrgängen ansteht,  
599 ihre Arbeit und so weiter, ja.

600 **I:** *Wahrscheinlich dann auch noch mal Fälle und so auch, ne.*

601 **SL 1:** Jaa, auch das, machen auch kollegiale Fallberatung. Und die machen – haben eine  
602 Fachkonferenz Sonderpädagogik, in der eben auch – an der auch Kolleginnen und Kollegen  
603 teilnehmen aus dem Regelschullehrerbereich.

604 **I:** *Mmh.*



605 **SL 1:** Und – ja. Ja, die größte Frage wird wirklich – auch was die Lehrerbildung angeht,  
606 sein, inwiefern die Regelschullehrer, die ausgebildet werden an der Universität, wie viel  
607 Expertise an Sonder- oder Diagnostik und so weiter kriegen die demnächst mit. Ich weiß, dass  
608 Bielefeld da ja schon mal –

609 **I:** *Mmh.*

610 **SL 1:** – ganz weit war. Ich weiß das von dem Nils Harke, der war auch entsprechend entgeistert,  
611 das ist ja dann nicht verlängert worden, glaube ich, ne. Diese – da gab es ja diese SI-  
612 Lehrerbildung, in die integriert auch Anteile der Förderschullehrerbildung war.

613 **I:** *Doch, das ist noch.*

614 **SL 1:** Ist das immer noch so?

615 **I:** *Ja.*

616 **SL 1:** Gut. Weil solche Kollegen –

617 **I:** *Also wir fangen damit grade erst an, wir sind noch nicht so weit, dass die jetzt schon bald*  
618 *fertig würden, sondern wir sind jetzt – wir haben eben mehrere, die quer einsteigen in den*  
619 *Master dann direkt, ne, und eben die Anteile aus dem Bachelor nachstudieren. Aber wir haben*  
620 *ein Studienprogramm für Haupt-/Real-/Gesamtschule auch.*

621 **SL 1:** Mmh, das ist gut. Ja. Also weil solche Leute brauchen wir, ne, weil – also die  
622 Sonderpädagogen sind da, aber sie können alles, was dort durch die sonderpädagogisch zu  
623 fördernden Kinder an Arbeiten anstehen, das können sie nicht alles komplett abdecken. Das  
624 heißt, der Regelschullehrer muss sich in diese Bereiche schon auch hineinarbeiten und am  
625 besten auch darauf vorbereitet sein.

626 **I:** *Mmh-mmh. Ich würde noch mal einen Schritt zurückgehen. Also Sie haben ganz viel gesagt*  
627 *so zu Ihrer Rolle als Schulleitung im Hinblick auf die Schaffung von Strukturen, ne, für*  
628 *Kooperation.*

629 **SL 1:** Mmh.

630 **I:** *Und eben für einfach – ja solche Dinge auch: Wer hat welche Aufgaben und so weiter. Und*  
631 *Sie hatten vorher auch schon mal gesagt, Werte, Haltungen, gemeinsame Ziele und so weiter,*  
632 *das ist für Sie sehr zentral.*

633 **SL 1:** Mmh.

634 **I:** *Gibt es Dinge, wo Sie da jetzt als Schulleitung eben auch auf dieser Ebene versuchen Einfluss*  
635 *zu nehmen oder leben Sie das vor allen Dingen vor? Gibt's bestimmte Formate, wo Sie als*  
636 *Schulleitung jetzt mit den Lehrkräften Ihrer Schule ins Gespräch gehen, so was gemeinsam*  
637 *entwickeln?*

638 **SL 1:** Hm – wir haben ja ein Schulprogramm, ich gebe Ihnen das auch gleich mal mit, und  
639 dieses Schulprogramm wird gemeinsam mit allen entwickelt.

640 **I:** *Aha, mmh.*

641 **SL 1:** Und dieses Schulprogramm hat ein Leitbild [Übergabe Schulprogramm] und in diesem  
642 Leitbild bringen wir ja zum Ausdruck, welches Verständnis von Pädagogik und welches  
643 Verständnis von Unterricht wir haben. Und das setzen wir voraus. Also das ist uns wichtig.

644 **I:** *Also das wäre so eine –*

645 **SL 1:** Das ist so was.

646 **I:** *– wesentliche Stelle, ne –*

647 **SL 1:** Jaa.

648 **I:** *– diese gemeinsame Entwicklung?*

649 **SL 1:** Genau. Und die Kolleginnen und Kollegen wissen, glaube ich, inzwischen ziemlich gut,  
650 wo es – wo man was verändern kann und wo sie bei mir auch überhaupt nicht weiterkommen.  
651 Also ich glaube, dass sich das inzwischen – und das liegt jetzt natürlich nicht daran, dass ich  
652 mir dann gerade überlege, nee [laut für nein], da bin im Moment nicht offen für, sondern ich  
653 halt mich eben ganz stur an das, was wir vereinbart haben.

654 **I:** *Ah ja, aha okay.*

655 **SL 1:** Und ähm – da muss man ab und zu noch mal was korrigieren. Also was weiß ich, zum  
656 Beispiel gibt's auch an unserer Schule immer wieder diese Idee, das mit dieser Vierer-  
657 Tischgruppe, das führt nur zu Unruhe, und eigentlich möchten wir, was so die Tischanordnung  
658 in unseren Klassen angeht, eine totale Autonomie. Das muss doch jeder so machen können, wie  
659 er lustig ist. Und da ist bei mir Schluss. Also da bin ich immer ganz klar und sage nein, das geht  
660 nicht. Und das machen wir – das kommt immer mal wieder hoch, und dann muss man da wieder  
661 drüber sprechen. Dann ist wieder fünf Jahre Ruhe, habe ich jetzt so das Gefühl, und dann ist es  
662 wieder ein Thema und so. Und da kann man ja ganz viel dran festmachen auch dann im  
663 Gespräch. Und da spreche ich dann auch mit den Kollegen drüber und versuche eben zu  
664 begründen, warum eine Autonomie an der Stelle nun überhaupt gar nicht geht und warum aber  
665 eine Kleingruppe auch als soziale Kleingruppe in einer Klasse so von unglaublicher Bedeutung  
666 ist, dass man da gar nicht von abweichen kann. Also es gar nicht nur darum geht, ich möchte  
667 mit der Vierergruppe, das könnte man ja meinen, geradezu die Methode des Kooperativen  
668 Lernens erzwingen, sondern es geht auch darum, dass diese vier Kinder eine soziale  
669 Gemeinschaft bilden und ganz – also Peergroups sich auch gegenseitig unterstützen, sich  
670 helfen, wenn jemand krank ist und so weiter. Die machen Ordnungsdienste zusammen, also die  
671 üben miteinander eine gute Gemeinschaft. Und dafür müssen die dann auch so zu viert schön  
672 zusammensitzen halt, ne, sonst geht das nämlich nicht.

673 **I:** *Mmh-mmh.*

674 **SL 1:** Und solche, solche Punkte, die kommen immer mal wieder und – ja, aber ich meine,  
675 eigentlich geht das Ganze immer so in eine, in eine Richtung, und die Richtung ist den Kollegen  
676 klar. Ich glaube, dass es ganz wichtig ist auch, dass man, wenn es um Werte geht, um  
677 Einstellung zu Pädagogik, zu Kindern – dass man da klar sein muss in dem – in welche Richtung  
678 es geht.

679 **I:** *Mmh. Und nun sind Sie auch – auch ein Schulleitungsteam, ne?*

680 **SL 1:** Ja.

681 **I:** *Also da wäre noch mal so die Frage, wie so das Schulleitungsteam denn da eigentlich*  
682 *kooperiert und eben wie Ihre Rolle in dem Kontext aussieht?*

683 **SL 1:** Jaa. Wir sind sechs in der Tat, eine Schulleiterin, ein Stellvertreter und dann vier weitere,  
684 die man eben an anderen Schulformen so nicht kennt: drei Abteilungsleitungen und ein  
685 didaktischer Leiter, ne.

686 **I:** *Mmh.*

687 **SL 1:** Das Ganze ist als Team Schulleitung konzipiert, das heißt, die einzelnen  
688 Schulleitungsmitglieder haben ihre einzelnen Zuständigkeiten. Dennoch bleibt es laut Gesetz  
689 immer so, dass die Schulleiterin letztendlich die Weisungsbefugnis hat. Aber ich delegiere halt.  
690 Wir agieren hier als Team. Wir haben – zweimal in der Woche treffen wir uns, einmal montags,  
691 einmal freitags, haben da unterschiedlich lange Sitzungen. Und versuchen nach Möglichkeit  
692 ganz viel miteinander abzusprechen, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen oder mit  
693 irgendwelchen Dingen aus dem Kollegium umzugehen oder zum Beispiel auch sich der Frage  
694 zu stellen: Wir machen jetzt Gemeinsames Lernen im nächsten Jahr, da kommen zwölf Kinder.  
695 Wie teilen wir denn unsere Klassen auf? So was sind natürlich hier – das besprechen wir  
696 gemeinsam und überlegen da den besten Weg.

697 **I:** *Und also eben das Delegieren von bestimmten Aufgabenbereichen, eben didaktische Leitung*  
698 *wird ja – dann andere Aufgaben –*

699 **SL 1:** Fachkonferenzen, Ganztage und so weiter. Und die Abteilung kümmert sich um  
700 pädagogische und fachliche Belange der eigenen Abteilung, Projekte,  
701 Jahrgangversammlungen, also alles, was so da drin – und Wahlen, ne, Kursbildung und so  
702 weiter. Und der didaktische Leiter ist eben neben dem Stellvertreter und mir auch einer, der die  
703 ganze Schule auch – mit der ganzen Schule zu tun haben. Und die Abteilungen konzentrieren  
704 sich wirklich jeweils auf ihre drei Jahrgänge, die sie haben.

705 **I:** *Ja, sehr spannend. Ich denke, das ist ja auch schon wirklich ein spezielles Konzept, ne –*

706 **SL 1:** Jaa.

707 **I:** *– so vorzugehen.*

708 **SL 1:** Jaa.

709 **I:** *Mmh.*

710 **SL 1:** Aber eine Schule mit 1300 – also ich merke auch, dass ähm – viele Menschen von meiner  
711 Arbeit zum Beispiel ganz – merkwürdige Vorstellungen haben. Also in dem Sinne, was ich  
712 eigentlich so tagsüber mache. Weil – also eine Schule mit 1350 Schülern – da – da hab ich  
713 selber gar nicht so viel zu tun mit dem Schüler – mit der – so – mit einzelnen Kindern oder –  
714 Dann kommen – sagt auch jemand, ach, jetzt ist ja Zeugniszeit, da hast du bestimmt gar keine  
715 – gar keine Zeit für irgendwas. Und ich schreibe ja selber kein einziges Zeu- – Ich hab da gar  
716 nichts mit zu tun. Also es gibt da so – ist eine stark – gesch- – Also ich hab viel mit Steuerung  
717 zu tun. Ich (...) so was – wenn es zum Beispiel so was gibt wie jetzt Schulentwicklung,  
718 Schulprogramm, Inklusion und so weiter, dann mache ich das, weil mir das einfach zu wichtig  
719 ist. – Aber das spare ich mir dann auch schon sehr, sehr zusammen so diese Zeit, ne, weil ich  
720 da leider teilweise auch zu wenig Zeit habe, um mich um so inhaltliche Dinge zu kümmern. Im

721 Moment haben wir keine didaktische Leitung, der ist aus wohnorttechnischen Gründen versetzt.  
722 Und wir werden aber ab November wieder jemanden haben. Das heißt, diese Arbeiten mache  
723 ich im Moment mit, und merke irgendwie auch so, ach, das ist ja richtig interessant auch mal  
724 wieder die ganzen Fachkonferenzprotokolle zu lesen und – also habe so mehr mit der Basis zu  
725 tun. Und ich merke, dass es eigentlich total schön ist. Aber normalerweise komme ich da ganz  
726 wenig dazu. Leider.

727 **I:** *Ja. Aber das ist –*

728 **SL 1:** Aber das grobe Steuern von Werten und pädagogischen Grundkonzepten und so, das –  
729 gebe ich nicht aus der Hand. Also das ist mir – das ist mir zu wichtig.

730 **I:** *Ah ja, sehr spannend. Mmh.*

731 **SL 1:** Wie auch immer.

732 **I:** [leichtes Lachen]

733 **SL 1:** Da wird's – da wird es ja auch spannend, also – ja –

734 **I:** *Ja, richtig, das –*

735 **SL 1:** – das kann ich mir gar nicht vorstellen. Das machen, glaube ich, andere Schulleitungen  
736 teilweise auch anders, aber das kann ich mir gar nicht vorstellen.

737 **I:** *Mmh. Ich denke, da haben Sie ja auch sehr viel Gestaltungsraum dann an der Stelle, ne.*

738 **SL 1:** Ja, genau, mmh.

739 **I:** *Ja, und eben, ich denke, das fand ich jetzt sehr nachvollziehbar, was Sie sagen, Sie haben  
740 hier Vereinbarungen, ne, die sind auch schriftlich niedergelegt für alle, die sind gemeinsam  
741 erarbeitet und daran halten Sie sich dann auch stur, wie Sie sagen, ne.*

742 **SL 1:** Mmh.

743 **I:** *Das ist ja auch was, was das Ganze transparent macht, ne.*

744 **SL 1:** Mmh.

745 **I:** *Also eben auch Entscheidungen. Das heißt, Sie brauchen doch wohl anscheinend eine Menge,  
746 ja einfach Hartnäckigkeit und –*

747 **SL 1:** Mmh.

748 **I:** – *die Bereitschaft, da immer wieder dran anzuknüpfen –*

749 **SL 1:** Jaa.

750 **I:** – *sozusagen an dem, ne, weil die Dinge sich ja manchmal auch im Alltag anders ergeben und  
751 einschleifen oder?*

752 **SL 1:** Ja, richtig, richtig. Und, was ja auch mit zur Aufgabe von Schulleitung gehört, ist  
753 Innovation. Also das wird von Schulleitern, vom Amt erwartet. Also sie müssen und sollen die  
754 Schule weiterentwickeln. Und das ist was, was ich für den Geschmack des ein oder anderen  
755 Kollegen, glaube ich, auch manchmal zu häufig betreibe. Aber dann, wenn das dem Kollegium  
756 zu viel wird, dann kriege ich da auch einen Korb.

757 **I:** *Ja.*

758 **SL 1:** Auch das habe ich natürlich schon erlebt.

759 **I:** *Jaa.*

760 **SL 1:** Und – jetzt aber zum Beispiel grade, also wir hatten jetzt grade am Dienstag  
761 Lehrerkonferenz, geht um das Thema Begabungsförderung, Begabtenförderung und so weiter.  
762 Da war gestern in Wuppertal auch ein Kongress, ganz interessanter – und wir haben halt – mit  
763 der Reinhard Mohn Stiftung zusammen ein Projekt, wollen wir jetzt angehen, wo unsere  
764 Kinder, die im Gemeinsamen Lernen sind, also der Jahrgang 5 und 6 mit iPads ausgestattet  
765 werden, jedes einzelne Kind. Und – da hat sich das Kollegium zum Beispiel am Dienstag mit  
766 einer überwältigenden Mehrheit dafür ausgesprochen.

767 **I:** *Ah ja, mmh.*

768 **SL 1:** Obwohl auch da ja völlig klar ist, dass es Unterricht erst mal wieder revolutionieren wird,  
769 dass, ne –

770 **I:** *Mmh.*

771 **SL 1:** Dass da ganz viel – und dass es eben im Moment mehr Arbeit auch – geht das einher.  
772 Aber – andererseits ist an dem Beispiel auch klar, das ist eine Richtung, in die wird sich  
773 Unterricht sowieso entwickeln. Da waren übrigens auch grade unsere Sonderpädagoginnen, die  
774 auch gesagt haben, also wenn wir jetzt an die GE-Kinder denken, für die könnte das mit so  
775 einem iPad total gut sein. Da scheint es ganz viele gute Sachen wohl zu geben.

776 **I:** *Genau, also auch aus der Förderschule, geistige Entwicklung, gibt's relativ viel Material mit*  
777 *iPads.*

778 **SL 1:** Ja, also ist toll.

779 **I:** *Mmh.*

780 **SL 1:** Und damit wir – ne, weil wir irgendwie versuchen – aber wir haben immer noch diese –  
781 ja diesen Paragraphen 1 des Schulgesetzes individuelle Förderung, und wir haben diese 30er-  
782 Klassen, oder jetzt haben wir die 27er-Klassen. Und dann jedes Kind individuell zu fördern,  
783 Stärken zu fördern, Schwächen zu fördern, Begabungen zu entdecken, Talente zu entdecken.  
784 Wer soll das denn eigentlich alles schaffen, ne, und diesen Unterricht eben auf diesen  
785 verschiedenen – für verschiedene Lernwege zu öffnen und so. Und da erhoffen wir uns einfach  
786 durch diese – durch dieses Gerät iPad also eine Öffnung in die Welt unterschiedlichster  
787 Lehrmaterialien über Applikationen und übers Internet.

788 **I:** *Mmh.*

789 **SL 1:** Und über die Angebote, die es immer häufiger jetzt auch gibt. Das heißt, sie erwerben  
790 ein Lehrwerk und dazu gehört aber auch die Berechtigung, das digitale Lehrwerk dazu zu  
791 öffnen, zu vervielfältigen auf den Geräten in der Schule. Und da bin ich mal gespannt, was das  
792 jetzt wohl mit uns macht. Also das ist natürlich ein total spannender Weg.

793 **I:** *Das ist spannend –*

794 **SL 1:** Ja.

795 **I:** – *jaa, denke ich auch. Da steckt doch viel drin, eben grade diese Materialentwicklung, was*  
796 *Sie eben ansprachen, was ja doch einen hohen –*

797 **SL 1:** Total aufwändig.

798 **I:** – *Aufwand einfach bedeutet, ne, dass man doch vielleicht auf die Weise sich auch Hilfsmittel*  
799 *verschaffen kann auf einem relativ kurzen Wege im Vergleich zu – eben alles selber entwickeln*  
800 *müssen.*

801 **SL 1:** Ja.

802 **I:** *Wird man immer noch genug tun müssen.*

803 **SL 1:** Ja, ja.

804 **I:** *Ja, spannend, das ist ja toll. Ich muss noch mal einmal kurz auf meinen Zettel gucken.*

805 **SL 1:** Ja, Kooperationsstrukturen, ne.

806 **I:** *Genau, ja, also das hatten wir, genau, hatten wir ja eben, denke ich, jetzt schon vieles zu*  
807 *gesagt. Oder gibt's noch irgendwas, was Sie so zu Kooperationsstrukturen gerne sagen*  
808 *würden?*

809 **SL 1:** Dass diese Teams auch multiprofessionell sind, ist, glaube ich, auch klar oder ist noch  
810 mal wichtig auch. Das heißt, dass wir im Moment auch – aber das können wir – werden wir auf  
811 Dauer nicht aufrechterhalten können, aber für diese neuen Jahrgänge des Gemeinsamen  
812 Lernens haben wir jeweils auch eine Sozialpädagogin, die dann auch mit zu den Teamsitzungen  
813 geht, aber immer nur leider im Umfang einer halben Stelle, die beiden. Und natürlich die  
814 Sonderpädagogen – und wir sind – als Gesamtschule – haben wir ja auch sozusagen  
815 Grundschullehrer, die aber bei uns arbeiten. Wir haben SI-Lehrer, wir haben SII-Lehrer, also  
816 darüber haben wir natürlich auch schon Multiprofessionalität und haben also letztendlich in  
817 diesen Teams verschiedene Lehrämter zusammen und die Sozialpädagogen, ne.

818 **I:** *Ja. Da wäre ja daran anknüpfend noch mal eben auch die Frage, grade die Rolle der*  
819 *Sozialpädagogen, das ist ja oft was, was ganz schön schwierig ist, ne.*

820 **SL 1:** Mmh.

821 **I:** *Und die Frage noch nach Ganztage. Wie orga- – Sie haben gebundenen Ganztage?*

822 **SL 1:** Mmh-mmh.

823 **I:** *Ja, ne?*

824 **SL 1:** Ja, wir haben gebundenen Ganztage. Wir haben an vier Nachmittagen Unterricht, außer  
825 Dienstag also, und das heißt, die Kinder im Jahrgang 5 und 6 haben auf jeden Fall immer  
826 mindestens bis 14 Uhr 30 und je älter sie dann werden, auch bis 15 Uhr 30 Unterricht, im  
827 gebundenen Ganztage. Nachmittags ist also auch Deutsch, Englisch, Mathe, also alles Mögliche.  
828 Die Stundentafel erstreckt sich über den ganzen Tag. Und – wir haben ein breit gefächertes  
829 Angebot in, in den Mittagspausen halt, ne.

830 **I:** *Mmh.*

831 **SL 1:** Wir haben eine Frühstückspause, wir arbeiten ja im 60-Minuten-Takt, und von halb eins  
832 bis halb zwei ist eben eine sechzigminütige Mittagspause, da gibt es unterschiedliche Angebote

833 für die Kinder und – die Sozialpädagogen haben bei uns in erster Linie beratende Funktion. Sie  
834 arbeiten mit einzelnen Kindern und versuchen denen zu helfen, die Rat und Hilfe bei ihnen  
835 suchen. Sie haben Angebote im Sozialtraining, wenn eine Klasse sich als – im sozialen Umgang  
836 als schwierig herausstellt, können die dort solche Sozialtrainings durchführen über mehrere  
837 Wochen in den Klassenratsstunden. Sie – ja gehen mit – auch schon mal in Unterricht, haben  
838 ein sehr vielfältigen Arbeitsbereich hier. Also was sie nicht machen, wenn man so in der BASS  
839 nachliest, dass so Sozialpädagogen zum Beispiel auch einzelne Fördergruppen machen oder so.  
840 Also das machen sie genderbezogen, es gibt Jungen- und Mädchenarbeit, oder es gibt eben auch  
841 ein ganz bestimmten Kurs, der sich an Schülerinnen und Schüler wendet, wo die dann allerdings  
842 auch zu verpflichtet sind, in 9 und 10, deren Abschluss gefährdet ist. Da haben die natürlich  
843 noch mal eng mit zu tun.

844 **I:** *Mmh, ja.*

845 **SL 1:** Aber – also diese Arbeitsplatzbeschreibung, die ich da auch schon mal in der BASS  
846 gelesen habe, wo es darum geht, dass Sozialpädagogen eben auch Stunden in Förderbändern  
847 und so was verbringen, also das machen wir überhaupt gar nicht.

848 **I:** *Machen Sie nicht, mmh. Und Elternarbeit wahrscheinlich doch auch als ein Thema, ne?*

849 **SL 1:** Ja, jaa. Ähm – immer dann natürlich also wenn es um Jugendhilfeporgespräche oder so  
850 was geht, ne, diese Art der Elternarbeit würde ich dann da jetzt –

851 **I:** *Ja.*

852 **SL 1:** – ansiedeln oder auch mit Eltern zu sprechen oder an Eltern heranzutreten, wenn eben  
853 deutlich wird, also hier, das Kind hat irgendwelche starken Probleme und die rühren auch aus  
854 dem Elternhaus, dann – führen wir solche Gespräche auch.

855 **I:** *Und so was wie Ganztagsangebote über 15 Uhr 30 hinaus jetzt zum Beispiel, gibt's das auch?*

856 **SL 1:** Nein.

857 **I:** *Nee, mmh.*

858 **SL 1:** Das haben wir nicht. Oder? Also wir im – also wir machen EMU, das ist der erweiterte  
859 Musikunterricht in Kooperation mit der Kreismusikschule, da haben die Kinder in einer 7.  
860 Stunde dann zusätzlichen Ensemble- oder Instrumentalunterricht. Das ja, aber ansonsten nicht,  
861 weil wir da einfach keine Ressourcen für bekommen.

862 **I:** *Mmh, ja.*

863 **SL 1:** Wir wollten anfangs auch mal so Stadtteilschule und vielleicht uns dann noch so an  
864 Menschen hier auch im Stadtteil wenden, aber dafür kriegen wir gar keine Ressourcen.

865 **I:** *Ne, mmh, okay. Und dann habe ich ja von meinen Kolleginnen gehört, die sagten, Sie haben  
866 dieses interessante Konzept mit der Jugendhilfe, dass Sie über 'n Verein hier quasi –*

867 **SL 1:** Ja.

868 **I:** – *auch Jugendhilfeträger sein können?*

869 **SL 1:** Ja, mmh. Das ist so, dass –

870 **I:** *Das ist ja auch was ganz Außergewöhnliches, denke ich, ne.*

871 **SL 1:** Ja, das ist richtig toll. Also das hat der Schulsozialpädagoge ins Leben gerufen. Das heißt,  
872 der hat einen Verein gegründet, der heißt For You e.V. und gilt als erweiterter Träger der  
873 Jugendhilfe und ist aber eigentlich ein schulischer Verein, ne, aber so. Und darüber läuft unsere  
874 Teestube hier, also die uns eben auch so was hier zurechtmacht, und unsere Mensa. Dort gibt –  
875 also da gibt es auch eine Ökotrophologin und noch eine weitere Mensa-Angestellte. Auf 400-  
876 Euro-Basis sind die da beschäftigt. Wir haben darüber auch die Möglichkeit,  
877 Bundesfreiwilligendienstleistende einzustellen. Die gehen teilweise auch mit in – so in etwa  
878 wie Integrationshelfer mit in Unterricht des Gemeinsamen Lernens und versuchen dort eben so  
879 ein bisschen zu unterstützen auch. Das sind drei im Moment, die wir da haben, und die sind –  
880 wechseln immer jetzt im Sommer. Also wir haben jetzt die dritte Serie sozusagen und fangen  
881 jetzt gerade neu an. Das sind Abiturienten, die grad so aus dem G8 meistens kommen. Und die  
882 machen dann hier ein Jahr und sind natürlich Gold wert hier im Alltag.

883 **I:** *Ja, das ist ja auch so eine Art von Personal, die man sonst nicht ohne Weiteres bekäme.*

884 **SL 1:** Die man sonst nicht – ja, ja.

885 **I:** *Ja, also ich denke, das fand ich jetzt auch noch mal sehr interessant. Sie hatten ja vorhin*  
886 *auch jetzt schon mal angesprochen – diesen Punkt mit der Hilfeplanung, ne, wo ja die –*

887 **SL 1:** Ja.

888 **I:** – *Sozialpädagogen – das sind dann aber die Schulsozialpädagogen?*

889 **SL 1:** Das sind die Schulsozialpädagogen, ja.

890 **I:** *Dann also quasi mit der Jugendhilfe direkt –*

891 **SL 1:** Genau.

892 **I:** – *in Kooperation arbeiten.*

893 **SL 1:** Richtig, ganz genau. Wo dann auch dann die, wenn es Familien sind,  
894 Jugendhilfeplangespräche sind ja auch manchmal – bedeuten ja auch, dass die Familie auch  
895 schon vom Jugendamt eine Unterstützung hat, und die kommt dann mit und so weiter. So ein  
896 richtig großer – Blasen, die da entstehen für so ein Gespräch.

897 **I:** *Wird das irgendwie koordiniert mit der Förderplanarbeit? Wissen Sie das? Weil es ist ja*  
898 *immer auch oftmals so was grad beim Förderschwerpunkt ESE –*

899 **SL 1:** Ja.

900 **I:** – *hat das ja was miteinander zu tun, das, was ich im Hilfeplangespräch –*

901 **SL 1:** § 35a oder –

902 **I:** – *vereinbare –*

903 **SL 1:** Ja. Wenn das so ist –

904 **I:** – *und das, was in der Schule im Förderplan sozusagen Thema ist.*

905 **SL 1:** Wenn das so ist, ja. Also wenn das zufällig diese Kinder sind mit sonderpädagogischem  
906 Förderbedarf, dann ja, dann ist auch die Sonderpädagogik mit bei diesen Gesprächen, nicht nur  
907 die Klassenlehrer. Aber es sind natürlich auch oft Kinder, die gar nicht jetzt dieses Etikett



908 haben. Also das stellen wir natürlich auch immer wieder fest, dass Kinder irgendwie mit dem  
909 Etikett kommen, und wenn man das dann liest, was da alles draufsteht, dann denkt man, hui,  
910 wer kommt da, hoffentlich schaffen wir das. Und dann integrieren die sich hier ganz wunderbar,  
911 weil da einfach so ein Tapetenwechsel auch manchmal schon mal was macht von 4 zu 5. Und  
912 andere Kinder tauchen dann aber auf, die man erst mal so gar nicht irgendwie auf der – auf  
913 irgendeiner Liste hatte, dass die schwierig werden könnten. Die Erfahrung machen wir natürlich  
914 auch oft, und das sind dann auch oft Kinder, wo Sozialpädagogen dann auch über kurz oder  
915 lang mit beschäftigt sind.

916 **I:** *Mmh. Also gut, Professionalität zur Sozialpädagogik hin ist ein wichtiger Punkt dann für Sie*  
917 *auch, ne.*

918 **SL 1:** Jaa, ja, ja. Und wir haben eine Schulpsychologin natürlich auch im Kreishaus. Leider  
919 nicht hier an der Schule selbst ansässig, aber eine für uns zuständige Kollegin, die auch – das  
920 Kreishaus liegt nun auch wirklich nur einen Steinwurf von hier entfernt – sehr schnell hier sein  
921 kann und uns – also zum Beispiel bei kollegialer Fallberatung auch schon mal als Moderatorin  
922 unterstützen oder auch sonst, wenn wir ein Problem haben, hier sehr schnell da sein kann oder  
923 auch am Telefon sehr gut unterstützt. Also das läuft auch hervorragend.

924 **I:** *Ah ja, prima. Ja, das denke ich, sind sehr viele spannende Themen. Jetzt hatten wir über*  
925 *Unterrichtsentwicklung im Sinne von Material vor allen Dingen gesprochen und sehr viel über*  
926 *Kooperationen –*

927 **SL 1:** Jaa.

928 **I:** – *und eben über Leitungsaspekte. Das wären so die Dinge, die mir jetzt auch am*  
929 *allerwichtigsten sind. Gibt's denn von Ihnen aus noch was, was Sie gerne besprechen würden.*  
930 *Wo Sie so sagen würden, das könnte noch sehr spannend sein, was wir jetzt noch nicht*  
931 *angesprochen haben?*

932 **SL 1:** Ich glaube, das Meiste haben wir besprochen. Ich weiß halt nicht, inwiefern oder wie  
933 sich – ich find das ganz interessant, sich mal zu überlegen, wie sich Dinge entwickeln, ne. Also  
934 ich meine, Sie bilden jetzt ja Förderpädagogen aus.

935 **I:** *Nicht nur, auch allgemeine Lehrkräfte.*

936 **SL 1:** Auch allgemeine Lehrkräfte, ja. Also wie sich der Bereich der Sonderpädagogik  
937 entwickelt, also wie sieht eigentlich in 20 Jahren dieser Arbeitsplatz aus. Also gibt es die dann  
938 noch, ist meine Frage. Sind die überhaupt noch, ne.

939 **I:** *Ja.*

940 **SL 1:** Wenn, wenn – eigentlich müssten das ja Lehrkräfte sein, eine Lehrkraft müsste eigentlich  
941 auch in diese Richtung ausgebildet sein. Und das finde ich spannend. Ich weiß nicht, ob Sie mir  
942 da irgendwie was berichten können. – Aber ansonsten –

943 **I:** *Können Sie noch –*

944 **SL 1:** – oder an Unterstützungssystemen arbeiten wir jetzt noch. Also was eben jetzt auch im  
945 Schulprogramm als Arbeitsvorhaben formuliert ist, ist, dass wir uns überlegen müssen, ein  
946 Unterstützungssystem hier zu entwickeln für den Umgang mit schwierigen Schülern, haben wir  
947 das jetzt erst mal genannt. Aber eigentlich geht es darum, Schülerinnen und Schülern parallel

948 zum Unterricht etwas anzubieten, wo sie hingehen können oder wo auch Kollegen sagen, so,  
949 Mensch Hans, jetzt geh mal – geh mal dorthin in – also Auszeitraum oder ein Raum zum Chillen  
950 oder das UFO an der Laborschule irgendwie, irgend so was. Das müssen wir halt jetzt noch  
951 entwickeln. Das haben wir nicht, und jetzt allmählich haben wir den zweiten Jahrgang mit  
952 diesen GE-Schülern auch mit einem anderen sehr auffälligen ESE-Schüler, der immer wieder  
953 auch eine persönliche Betreuung braucht, Beziehungsarbeit ist da noch mal ein Thema. – Und  
954 für den brauchen wir im Prinzip auch oder brauchen die Kolleginnen und Kollegen, die ihn  
955 dann im Unterricht haben, eigentlich die Möglichkeit zu sagen, so XY, jetzt geh doch bitte mal  
956 in den Raum. Wohl wissend, da sitzt dann ein Lehrer, ein Sonderpädagoge, so sollte das schon  
957 sein, dass da Fachkräfte sind, die dann auch – gut auf diese Situationen eingehen können und  
958 für dieses Kind eine adäquate – irgendwas Adäquates anbieten können.

959 **I:** *Bei so einem großen System hat man sicherlich immer wieder –*

960 **SL 1:** Das braucht man, ja.

961 **I:** *– Bedarf, ne –*

962 **SL 1:** Ja.

963 **I:** *– das denke ich, ja. Ja das ist spannend.*

964 **SL 1:** Also es gibt immer Dinge, die wir weiterentwickeln müssen, ne.

965 **I:** *Ja. Wenn Sie so die gute Fee aktivieren würden, was wünschen Sie sich für Ihre Schule? Jetzt*  
966 *so für die nächste Zeit, aber vielleicht auch so ein bisschen utopisch gedacht.*

967 **SL 1:** Das darf utopisch sein?

968 **I:** *Darf auch utopisch sein.*

969 **SL 1:** Ja, na dann geht es natürlich an die Ressourcen, also die können natürlich deutlich besser  
970 sein, deutlich kleinere Klassen, deutlich mehr Möglichkeiten auch dann gerne doppelt zu  
971 besetzen. Und vor allen Dingen eine entsprechende, nach dem Kölner Raummodell konzipierte  
972 Schule, die nämlich für Jahrgänge des gemeinsamen Lernens bei einer Sechszügigkeit  
973 mindestens mal drei Differenzierungsräume bereithält, die wir natürlich nicht haben.

974 **I:** *Mmh.*

975 **SL 1:** Also pro Jahrgang. Wir haben drei für die ganze Schule, was das Gemeinsame Lernen  
976 angeht. Wir haben natürlich noch mehr Differenzierungsräume, aber weil wir eben  
977 Gesamtschule sind, und für die Integrativen Lerngruppen hatten wir jeweils immer für zwei  
978 Lerngruppen einen Raum, und jetzt würden uns nach dem Kölner Modell eigentlich für einen  
979 sechszügigen Jahrgang des Gemeinsamen Lernens drei Räume pro Jahrgang zur Verfügung  
980 stehen.

981 **I:** *Und Kölner Modell, ist das dann nach der Holweide – dem Holweider Modell?*

982 **SL 1:** Das ist das – ja, das ist das Modell, das im Moment, weil die BASS plötzlich keine  
983 Raumordnung mehr beinhaltete, sondern da stand dann unter dem entsprechenden Paragraphen  
984 nur noch "ist in Arbeit", weil nämlich die Kommunen dann irgendwann oder die Schulen an die  
985 Kommunen herantraten, an den Schulträger, und sagten, also wir werden ja jetzt Schule des  
986 Gemeinsamen Lernens, jetzt baut uns doch bitte mal soundso viel Räume dafür. Dann haben

987 die die Seite wirklich komplett da rausgenommen und dann – und das Kölner Modell ist das,  
988 was für Ergänzungsschulen auch gilt.

989 **I:** *Mmh.*

990 **SL 1:** Aber mit irgendwas muss man ja jetzt mit dem Schulträger argumentieren und sagen,  
991 Gemeinsames Lernen heißt so und so und so viel Räume und so weiter.

992 **I:** *Ah ja, mmh.*

993 **SL 1:** Und das verbirgt sich hinter diesem Begriff. Köln-Holweide – steht da jetzt nicht dahinter.

994 **I:** *Ah ja, okay. Weil die ja auch –*

995 **SL 1:** Ich weiß, da hab ich Referendarzeit gemacht.

996 **I:** *Ah so, da kennen Sie die gut, ja. [leichtes Lachen]*

997 **SL 1:** Jaa. Ich habe in Köln studiert und war dann ausgerechnet in Holweide und habe da meine  
998 Referendarzeit absolviert.

999 **I:** *Das war doch bestimmt auch prägend, oder?*

1000 **SL 1:** Das war sehr prägend, offensichtlich, ne, wenn man sich hier umguckt. Ja.

1001 **I:** [lacht] *Ja. Spannend. Gibt's sonst noch irgendeinen utopischen Wunsch? – Sie haben schon*  
1002 *so viel verwirklicht, ne.*

1003 **SL 1:** Eben. – Nee [laut für nein]. Also wenn, dann geht es nur um sächliche Ausstattung und  
1004 um Ressourcen und mit allem, was hier so an Kollegen – was ich an Schülern und Lehrern und  
1005 Eltern habe, bin ich wunschlos glücklich.

1006 **I:** *Super. Ist ja auch gut.*

1007 **SL 1:** Also, da wär's vermessen, da noch mehr zu erwarten.

1008 **I:** *Klasse. Na herzlichen Dank. Das war ja jetzt ein gehaltvolles –*

1009 **SL 1:** Jetzt machen Sie Ihre ganzen Geräte wieder aus.

1010 **I:** *Jetzt mache ich alles aus, genau.*

## Transkription Interview 2

### Vollständig transkribiertes Interview Schulleitung 2

#### *Autorisierte Version*

1 **Interviewer (I):** *Ich beschäftige mich in meiner Masterarbeit mit dem Thema*  
2 *Schulleitungshandeln an weiterführenden Schulen. Bei dem Thema Gemeinsames Lernen ist ja*  
3 *gerade ganz viel im Wandel, was es für mich spannend macht, aber was ich mir vorstelle, was*  
4 *für Sie auch einfach eine große Herausforderung birgt. Und da würde es mich sehr*  
5 *interessieren, wie nehmen Sie eigentlich Ihre Rolle in der Inklusion als Schulleiterin wahr?*

6 **Schulleitung 2 (S2):** Meine Rolle bezieht sich auf ganz unterschiedliche Handlungsfelder. Ich  
7 bin natürlich innerhalb der Schule gefragt, in Fragen der Organisation, der Verwaltung, der  
8 Konzeptentwicklung, der pädagogischen Ausrichtung der Schule und auf der anderen Seite bin  
9 ich natürlich immer in Kommunikation mit allen anderen beteiligten Stellen. Das heißt der  
10 Bezirksregierung, dem Schulamt und dergleichen mehr. Also Mittlerin zwischen Institutionen,  
11 zwischen einzelnen Akteuren in diesem großen Feld, Eltern, Schüler, Kollegen natürlich nicht  
12 zu vergessen. (lacht)

13 **I:** *Mhm.*

14 **S2:** Ich weiß jetzt nicht, ob sie möchten, dass ich da jetzt noch in Details gehe. Oder ob Ihnen  
15 das so zunächst einmal reicht.

16 **I:** *Doch ja, gerne.*

17 **S2:** Okay. Also zunächst einmal ist es ja so, dass wir, als Schulen vor der Herausforderung  
18 stehen, die sich immer wieder verändernden Vorgaben des Landes umzusetzen. Das heißt, als  
19 wir hier 2012 gestartet sind, haben wir mit einer sogenannten integrativen Lerngruppe  
20 begonnen. Das war das Modell, in dem sechs Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen  
21 Förderbedarf in eine Klasse integriert wurden. Das Modell, das dahinter stand war, dass eine  
22 Lehrkraft dieser Klasse zugeordnet war und die Anteile der sonderpädagogischen Förderung  
23 dann je nach Förderbedarf auch zugewiesen wurde.

24 **I:** *Mhm. Ja.*

25 **S2:** Inzwischen sind wir ja bei einem Modell, bei dem eine Anzahl von Lehrkräften je nach  
26 Zügigkeit den Schulen zugewiesen wird. Das heißt, bei einer siebenzügigen Gesamtschule gibt  
27 es im Ausbauzustand sieben sonderpädagogische Lehrkräfte.

28 **I:** *Also pauschal zugeordnet? Verstehe ich das richtig?*

29 **S2:** Genau. Und natürlich gibt es auch Schüler-Lehrer-Relationen, die aber dadurch gar nicht  
30 mehr im vollen Umfang realisiert werden können. Unsere Schülerschaft setzt sich wirklich aus

31 dem kompletten Spektrum sonderpädagogischer Förderbedarfe zusammen und wir sind, anders  
32 als in den Vorjahren, zunehmend mehr von der Konstellation weggegangen, ein Klassenteam  
33 plus eine sonderpädagogische Lehrkraft einer Klasse zuzuordnen. Wir kommen immer mehr  
34 dahin, dass die Klassenteams, gebildet aus zwei Regellehrkräften, so wie auch in der  
35 Vergangenheit, ein konstanter Faktor sind und die Sonderpädagogen, sich Klassen zuordnen.  
36 Je nach Bedarf der Kinder, je nach Bedarf auch der Fachkollegen.

37 **I:** *Ah, ja. Und wie finden dort Absprachen zwischen den Fachkräften im Unterricht und den*  
38 *Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen statt?*

39 **S2:** Ja. Und zwar haben wir eine Organisationsform gefunden, nach der sich die Lehrkräfte,  
40 also die Sonderpädagogen ihren Stundenplan quasi selbst geben.

41 **I:** *Mhm.*

42 **S2:** Sie sind also nicht eingebunden in den Stundenplan, den wir für die gesamte Schule  
43 machen. Hintergrund ist, dass dadurch eine Flexibilität erzeugt wird, die es ermöglicht, auch  
44 temporär in bestimmte Lerngruppen verstärkt hinein zu gehen, wenn dazu der Bedarf besteht.  
45 Oder aber auch, sich einzelnen Fächern zuzuordnen, wenn da Bedarf besteht. Also, als Beispiel,  
46 ich führe im Fach Technik den Bohrmaschinenführerschein ein und benötige dort als  
47 Techniklehrkraft eine zusätzliche Unterstützung, weil ich vielleicht ein Kind im Unterricht  
48 habe, das eine motorische Einschränkung hat oder das sich aufgrund von  
49 Verhaltensauffälligkeiten vielleicht im Umgang mit Gefahrensituationen nicht angemessen  
50 verhalten kann. Dann brauche ich Unterstützung und die Möglichkeit, das zu signalisieren und  
51 abzusprechen, habe ich mit einem solchen Modell.

52 **I:** *Mhm. Mhm. (...) Ja, und wie gestalten Sie den Schulentwicklungsprozess als Schulleitung*  
53 *hier an Ihrer Schule? Also wie nehmen Sie daran teil?*

54 **S2:** Wir haben im November 2011 Kenntnis davon bekommen, dass es Eltern gibt, die sich zum  
55 Sommer 2012 mit ihren Kindern hier an der Schule anmelden wollten. Und in dem Moment,  
56 als wir Kenntnis davon hatten, haben wir sofort - und mit mir meine ich jetzt die didaktische  
57 Leitung und ich - eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, bestehend aus Kollegen, Eltern und  
58 interessierten Schülern, die ein Konzept entwickelt haben. Und, es hat damals verschiedentlich  
59 Abfragen im Kollegium gegeben: Was können wir schon? Was brauchen wir noch? Was  
60 wünschen wir uns?

61 **I:** *Mhm.*

62 **S2:** Das war einerseits ein ganz interessanter Prozess, sich noch einmal auch der eigenen  
63 Kompetenzen zu vergewissern, weil zu dem Zeitpunkt natürlich auch eine große  
64 Verunsicherung entstanden ist: Übernehmen wir da eine Aufgabe, die für uns zu groß ist? Sind  
65 wir dafür angemessen ausgebildet? Und dergleichen mehr. Wir haben dann ein Konzept  
66 entwickelt, das erst mal unser Selbstverständnis widerspiegelt, auch da an der Stelle wieder ein  
67 Stück Selbstvergewisserung. Und dann aber auch Bereiche ermittelt, in denen wir Steuerung  
68 brauchten, weil sich da etwas sehr deutlich zu verändern schien. Aber wir haben auch Bereiche

69 ermittelt, in denen wir festgestellt haben, dass wir Fortbildung brauchen.

70 **I:** *Mhm. Mhm.*

71 **S2:** Da brauchen wir Unterstützung. Es ist auch sehr schnell deutlich geworden, dass wir den  
72 Umgang mit Räumlichkeiten in unserer Schule mit anderen Augen betrachten sollten, wobei  
73 wir natürlich durch die Architektur gebunden sind. Aber hier am Standort ist es so, dass, obwohl  
74 das Gebäude mehr als 50 Jahre alt ist, man zu der Zeit sehr innovativ geplant hat. Wir haben  
75 das große Glück, hier in diesem Gebäudeteil zwischen zwei Klassenräumen immer einen  
76 Differenzierungsraum zu haben.

77 **I:** *Aha.*

78 **S2:** Den wir dann nutzen können. Wobei im Unterricht das Prinzip gilt: So viel gemeinsam wie  
79 möglich und so wenig getrennt wie nötig. Diese Räume werden also unterschiedlich intensiv  
80 genutzt. (...) So, jetzt noch einmal zurück zu meiner Rolle. Neben dem Anstoßen der  
81 Arbeitsgruppe, die auf der konzeptionellen Ebene arbeitet, gibt es natürlich auch viele  
82 organisatorische Änderungen. Wir haben eine Fachkonferenz Inklusion ins Leben gerufen, um  
83 an der Stelle, ähnlich wie in anderen Fachbereichen eine Fachgruppe zu haben, die den  
84 Entwicklungsprozess in den Blick nimmt.

85 **I:** *Eine Fachgruppe innerhalb der Schule, verstehe ich das richtig?*

86 **S2:** Aus dem Kollegium heraus, genau. Denn die Arbeitsgruppe, die auch konzeptionell stark  
87 ausgerichtet ist, unter Beteiligung von Eltern und Schülern, wirft ja mehr so den Blick in die  
88 Zukunft. Unter der Fragestellung wohin wollen wir denn eigentlich? Während die  
89 Fachkonferenz die Aufgabe hat, naja auf der organisatorischen, operativen Ebene hier innerhalb  
90 der Schule tätig zu sein. Das heißt, sich mit Anschaffungen zu befassen, mit Lehrmitteln zu  
91 befassen, mit Wünschen hinsichtlich der Raumausstattung und dergleichen mehr.

92 **I:** *Mhm.*

93 **S2:** Das haben wir inhaltlich voneinander getrennt. Und dazu gibt es natürlich noch das  
94 Sonderpädagogenteam, was sich auch konstituiert hat, nachdem wir mehr als eine Lehrkraft  
95 hatten. (lacht) Einfach, weil der Wunsch - wir sind halt eine Doppelstandortschule -  
96 dahingehend bestand, einen intensiven Austausch untereinander ermöglichen zu können.  
97 Sodass wir also jetzt im Moment, in diesem Arbeitsbereich, drei, auf unterschiedlichen Ebenen  
98 agierende Gremien haben, die aber immer wieder auch über Lehrerkonferenzen,  
99 Schulkonferenz, Schulpflegschaft und so weiter in der Information der gesamten  
100 Schulgemeinschaft zusammengeführt werden und sozusagen alle ins Boot holt.

101 **I:** *Da sind wir bei dem Thema Strukturen eigentlich. Das ist ja auch was, -*

102 **S2:** Genau. Das sind Strukturen, die erforderlich sind, damit der Entwicklungsprozess initiiert  
103 wurde und die den äußeren Rahmen bilden.

104 **I:** (lacht) *Mhm. Ja. Wie sieht Ihre Rolle als Schulleitung hinsichtlich der Schaffung von*

105 *Strukturen aus? Das ist im Grunde -*

106 **S2:** Genau, ja. Das habe ich im Grunde genommen gerade beschrieben. Und damit auch eine  
107 Facette meines Schulleitungshandelns beschrieben. Es ist wichtig, diese Strukturen zu schaffen  
108 und zu unterstützen, damit Veränderungsprozesse, die durch Inklusion in der Schule stattfinden,  
109 gemeinsam gesteuert werden können.

110 **I:** *Mhm. Ja. Okay. Gibt es neben der Facette, die Sie gerade beschrieben haben weitere*  
111 *Formate oder Strukturen, die Sie initiiert oder mitgestaltet haben?*

112 **S2:** (...) Also. Gestaltet und initiiert habe ich das nicht. Es ist so, dass ich in verschiedenen  
113 außerschulischen Gremien tätig bin. Ich bin zum Beispiel im Beirat der Schulleitungen im Kreis  
114 aktiv und auch im sogenannten Leitungsteam. Von dort aus habe ich in meiner Funktion als  
115 gewähltes Mitglied in diesen beiden Gremien, das Thema Inklusion immer wieder  
116 angesprochen und meine schulische Sicht in diese Gremien eingebracht. Das ist sicherlich ein  
117 wichtiger Beitrag gewesen, aus der Binnensicht der Schule, etwas in das Gremium  
118 einzubringen, was für die Gestaltung der Schullandschaft hier in der Region wichtig ist.

119 **I:** *Mhm. Ok. (...) Ja, welche Aspekte sind für Sie wichtig, wenn Sie neue Kollegen an der Schule*  
120 *einstellen?*

121 **S2:** Ganz allgemein, welche Kriterien wichtig sind?

122 **I:** *Ja, allgemeiner aber auch gerne konkret.*

123 **S2:** Also zunächst einmal neben der fachlichen Qualifikation und dem Fachbedarf, den wir als  
124 Schule natürlich ermitteln und dann bei den Einstellungen berücksichtigen, ist es so, dass wir  
125 ein sehr exakt geplantes Auswahlverfahren haben, in dem die Bewerber in eine Art Interview  
126 gehen. Mit vorbereiteten Fragen, und ein ganz wesentliches Thema ist an der Stelle eben auch  
127 Inklusion. Also gibt es Vorerfahrungen durch Ausbildung oder Praktika und dergleichen mehr?  
128 Äh, und dann natürlich aber auch die Frage, wenn es die Erfahrungen bisher noch nicht gab,  
129 weil man vielleicht das Referendariat an einer Schule gemacht hat, an der das Gemeinsame  
130 Lernen noch nicht umgesetzt wurde, nach der Bereitschaft und nach Vorstellungen zur  
131 Ausgestaltung.

132 **I:** *Mhm. Also das sind dann eher persönliche, ähm, Werte -*

133 **S2:** *Haltungen. Haltungen, genau.*

134 **I:** *- Werte und Haltungen im Grunde.*

135 **S2:** Ja. Weil ich hier das Kollegium als sehr aufgeschlossen erlebe und eine grundlegende  
136 Offenheit gegenüber dem Prozess, dem Thema und den Kindern gegenüber erlebe und mir das  
137 natürlich wichtig ist an der Stelle den Prozess auch zum Gelingen zu führen. Also es wäre  
138 schwierig, dann Menschen neu einzustellen, die sich dieser Aufgabe nicht stellen wollen.

139 **I:** *Spannend, ja.*

140 **S2:** Ja. (...)

141 **I:** *Und wie gelingt es Ihnen, die neuen Kollegen in Prozesse einzubinden, die es hier bereits an*  
142 *der Schule gibt?*

143 **S2:** (...) Da müssten Sie mir jetzt mal einmal helfen, wie ich diese Frage verstehen soll. (lacht)

144 **I:** (lacht) *Also ich stelle mir zum Beispiel - bei Strukturen könnte ich mir denken, dass es*  
145 *Mentorenprogramme gibt. Es wäre für mich eine denkbare Überlegung, um*  
146 *Berufseinsteigerinnen und Einsteiger -*

147 **S2:** Okay, jetzt habe ich es. Mhm. (...) Also wir haben kein explizites Mentorensystem hier an  
148 der Schule. Wir sind eine sehr große Gesamtschule. Wir haben fast 1500 Schüler und 128  
149 Lehrkräfte.

150 **I:** 128?

151 **S2:** Ja. Jetzt ist es natürlich so, durch diese Doppelstandortsituation ist an jedem Standort,  
152 bezogen auf Lehrkräfte und Schülerschaft, ziemlich genau die Hälfte vertreten.

153 **I:** *Mhm. Mhm.*

154 **S2:** Sodass jeder Standort für sich ein gut überschaubares System darstellt und da das  
155 Kollegium sehr eng und sehr aufgeschlossen, vertrauensvoll zusammen arbeitet, ist es so, dass  
156 neue Lehrkräfte sehr schnell integriert sind. Ich bekomme als Schulleiterin sehr häufig die  
157 Rückmeldung, dass egal welche Fragen ich als neue Lehrkraft habe, ich immer ganz offen  
158 aufgenommen werde. Es wird berichtet, dass Kollegen auf Neue zugehen um zu fragen, ob  
159 Hilfe benötigt wird und dergleichen mehr, sodass man eigentlich sagen kann, dass sich das  
160 gesamte Kollegium verpflichtet fühlt, neue Kollegen in die Mitte zu nehmen und ihnen bei  
161 Rückfragen zu helfen. Und das spiegelt sich genauso auf allen Ebenen wider. Also das  
162 funktioniert im Sonderpädagogenteam genauso, wie bei Regellehrkräften, aber auch bei  
163 Integrationshelfern, die wir ja auch zunehmend haben. Das klappt eigentlich sehr gut.

164 **I:** *Ich würde gerne nochmal auf Ihre Rolle als Schulleitung zurück kommen und erfragen, was*  
165 *für besondere Herausforderungen Sie im Alltag als Schulleitung erleben hier an der Schule.*

166 **S2:** Bezogen auf Inklusion?

167 **I:** *Genau. Bezogen auf das Gemeinsame Lernen. Auf Inklusion, ja.*

168 **S2:** Mhm. Also, ganz konkret, als Herausforderung erlebe ich die Gestaltung der  
169 Räumlichkeiten, die wir zur Verfügung haben. Wir sind aufgrund der Größe der Schule an der  
170 Kapazitätsgrenze angelangt. Wir benötigen aber durch die Inklusion weiterhin  
171 Differenzierungsräume und da ist sicherlich es erforderlich, sehr eng mit dem Schulträger  
172 zusammenzuarbeiten, den Bedarf deutlich zu machen und an der Stelle durch gute  
173 Argumentation eben ein Verständnis für die Situation zu erzeugen. Das ist der eine Aspekt. Der  
174 andere Aspekt ist der, dass sich das Rollenverständnis der Lehrkräfte in einem Umbruch



175 befindet. Man stellt fest, dass man mit der, zum Teil ja auch schon vor Jahren erfahrenen  
176 Ausbildung, an seine Grenzen stößt. Auch bei den Sonderpädagogen ist die Erkenntnis  
177 angekommen, dass mit dem bisherigen Rollenverständnis, wenn man zum Beispiel an einer  
178 Förderschule ausgebildet wurde, im Gemeinsamen Lernen an einer Gesamtschule ein  
179 Umdenken erforderlich ist. Und es steht jetzt ganz konkret an, dass wir uns mit dem Thema  
180 Rollenverständnis aller Lehrkräfte hier an dieser Schule inhaltlich befassen müssen. Dabei  
181 sollte in den Blick gerückt werden, wie eng verzahnt wir eigentlich miteinander arbeiten. Denn  
182 wir haben in den vergangenen Jahren festgestellt, dass durch Vorgaben des Landes natürlich  
183 immer mehr Anforderungen auf Lehrer zukommen und die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte in  
184 den vergangenen Jahren deutlich gestiegen ist. An den grundlegenden Rahmenbedingungen  
185 gibt es ja für uns wenig Einflussmöglichkeiten. Aber wir können natürlich überlegen, wie wir  
186 in dem uns gestellten Rahmen so zusammen arbeiten können, dass wir Synergieeffekte  
187 erzeugen. Also, dass wir uns gegenseitig entlasten. Wir haben hier an der Schule gut  
188 funktionierende Teams. Aber an der Stelle, glaube ich, haben wir noch Spielraum. Also diese  
189 Teamarbeit im Sinne der gegenseitigen Entlastung zu verstärken.

190 **I:** *Das -*

191 **S2:** Also als ein Beispiel: Wir haben im Moment sehr gute Kooperationen in einzelnen Fächern.  
192 Dass Kollegen sehr gut miteinander, sehr eng miteinander zusammen arbeiten, Unterricht  
193 gemeinsam planen, Klassenarbeiten gemeinsam planen, Bewertungssysteme gemeinsam  
194 entwickeln. Das ist aber, wie gesagt, in einzelnen Fächern umgesetzt. Und wenn man jetzt von  
195 diesen guten Beispielen als Gesamtkollegium lernen möchte, dann kann das, wenn man das auf  
196 alle Unterrichtsfächer überträgt, natürlich eine enorme Arbeitsentlastung erzeugen.

197 **I:** *Mhm.*

198 **S2:** Und das gilt es jetzt auch nochmal in den Blick zu nehmen, um nicht jeden das Rad neu  
199 erfinden zu lassen, denn wir arbeiten alle auf der Basis der gleichen Lehrpläne und ich sehe da  
200 noch einigen Spielraum.

201 **I:** *Sie haben gerade Teams angesprochen. Es gibt anscheinend bereits einige kooperative*  
202 *Strukturen an der Schule. Das würde mich auch nochmal interessieren. Nämlich wie*  
203 *Kooperation hier stattfindet.*

204 **S2:** Ja. Wir haben anders als Schulen, die von vornherein auch in der Architektur als  
205 Teamschulen angelegt sind, keine Jahrgangslernzimmer. Wir haben also an beiden  
206 Standorten gemeinsame Lehrerzimmer für alle. Aber die Kollegen haben die Arbeitsplätze so  
207 zusammengestellt, dass man immer in Jahrgangsteams zusammen sitzt.

208 **I:** *Mhm. Okay. Ja, interessant.*

209 **S2:** Das heißt, ein enger Austausch in Pausenzeiten, in Springstunden und dergleichen mehr,  
210 ist möglich. Dann gibt es Jahrgangssprecher, die die erste Jahrgangssitzung im Schuljahr leiten,  
211 die aber auch ein wichtiges, kommunikatives Bindeglied zwischen Schulleitung und dem  
212 jeweiligen Jahrgang darstellen. Das wird auf der organisatorischen Ebene sehr gut

213 angenommen. Ich glaube, dass es auch da noch Optimierungsmöglichkeiten gibt. Also, dass  
214 wir an der Stelle die Zusammenarbeit sicherlich noch intensivieren können. Aber die  
215 Grundstrukturen sind da und werden angenommen und genutzt.

216 **I:** *Mhm. Welche Relevanz messen Sie der Kooperation im Rahmen des Gemeinsamen Lernens*  
217 *zu?*

218 **S2:** Ähm. Ich halte sie für unabdingbar und für eine ganz wesentliche Gelingensvoraussetzung.  
219 Denn es zeigt sich einfach, dass es einen hohen Gesprächsbedarf über einzelne Kinder gibt,  
220 über Situationen, die man gemeinsam erlebt, aber natürlich auch über Unterricht, der ja nicht  
221 mehr wie in den vergangenen 20 Jahren von einer Person allein vorbereitet und durchgeführt  
222 wird, sondern wir erleben zunehmend mehr Situationen, in denen zwei Menschen gemeinsam  
223 Unterricht durchführen und dafür sind wirklich Absprachen erforderlich, denn sonst ist einer  
224 der Hauptakteur ist und der Andere ist - wie auch immer - anwesend aber vielleicht nicht mit  
225 einer klar zugewiesenen oder verabredeten Funktion. Und bei diesem Modell des Unterrichtens  
226 würde man ja im Grunde genommen viele Ressourcen ungenutzt lassen. Also, es ist im Sinne  
227 einer guten Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen - also Sonderpädagoge,  
228 Fachlehrer - und auch mit Blick auf die Qualität von Unterricht - einfach wichtig, dass  
229 Absprachen getroffen werden. Und wenn es Absprachen dahingehend sind, dass man  
230 Englischunterricht in einer fünften Klasse, in der aufgrund der doch deutlich auseinander  
231 driftenden Lerngruppe, die Sonderpädagogin mit vier Kindern in dem Differenzierungsraum  
232 gearbeitet hat. Und dort fand ein fast durchgehend einsprachiger Englischunterricht auf einem  
233 anderen Anforderungsniveau statt. Aber auch das kann ja nur gelingen, wenn beide Lehrkräfte  
234 sich miteinander absprechen und überlegen: Ist das jetzt ein Thema, was wir gemeinsam  
235 bearbeiten können oder sollten wir die Differenzierungsmöglichkeit nutzen?

236 **I:** *Mhm. Sie haben gerade schon einige Strukturen angesprochen, also die Teamstrukturen. Da*  
237 *würde ich gerne nochmal genauer reinschauen. Also was für Teamstrukturen ganz konkret*  
238 *vorhanden sind an der Schule.*

239 **S2:** (...) Mhm. Ich muss dazu jetzt einmal folgendes vorweg schicken. Eine  
240 Doppelstandortschule erfordert andere Strukturen in der gesamten Planung.

241 **I:** *Ja. Das kann ich mir vorstellen.*

242 **S2:** Das ist eine besondere Herausforderung für die Menschen, die Stundenpläne machen. Das  
243 ist eine besondere Herausforderung auch für Schulleitung, weil immer sehr genau auch in der  
244 Kommunikation miteinander überlegt werden muss, dass zeitgleich Informationen an beide  
245 Teilkollegien gegeben werden und dergleichen mehr. Im Moment haben wir die Situation, dass  
246 wir an einem Standort zwei Sonderpädagoginnen haben, die zwei Jahrgänge betreuen.

247 **I:** *Mhm. Ja.*

248 **S2:** Wir haben dann festgestellt, dass wir an dem Standort 1 mit zwei Lehrkräften gar nicht alle  
249 Kinder angemessen versorgen können. Und jetzt pendelt eine Lehrkraft als Sonderpädagogin  
250 zwischen den Standorten. Das ist keine ideale Rahmenbedingung, sondern hier ist es ja wichtig,

251 Beziehungsarbeit zu leisten und in einem guten Kontakt mit den Fachlehrkräften vor Ort zu  
252 sein. Das kann nicht gelingen, wenn man zwischen zwei Standorten hin und her fährt. So und  
253 von daher ist es so, dass wir an der Stelle noch einmal nachsteuern müssen. (...) Zurück zu den  
254 Teamstrukturen. Im Moment sind die Sonderpädagogen mit verschiedenen Jahrgangsteams im  
255 Gespräch. Also idealerweise wäre es ja so, dass wäre eine Schule auf einen Standort  
256 konzentriert, als Schule dieser Größe, ein Sonderpädagoge einem Jahrgang zugeordnet wäre.

257 **I:** *Ja.*

258 **S2:** Das funktioniert bei uns aber leider nicht, weil wir in Standort 1 vier Klassen in Jahrgang  
259 5 haben und an Standort 2 drei Klassen in Jahrgang 5. Also bedeutet es in unserer  
260 Doppelstandortstruktur, dass die Sonderpädagogen in Doppeljahrgängen denken und arbeiten  
261 müssen. (...)

262 **I:** *In Doppeljahrgängen denken? Wie kann ich mir das vorstellen?*

263 **S2:** Ja. Also im Grunde genommen ist ein Sonderpädagoge immer im Jahrgang 5 und 6  
264 eingesetzt. Und das erzeugt natürlich einen größeren Kreis an Menschen, mit denen er oder sie  
265 im Gespräch ist. Anders, als an einer Schule, wo man vielleicht einen Jahrgang als  
266 Sonderpädagoge betreut und dann auf der Ebene des Jahrgangsteams kommuniziert, ist die  
267 Herausforderung hier, immer mit zwei Jahrgängen im Gespräch zu sein. Also sicherlich  
268 nochmal auch an der Stelle eine besondere Herausforderung für die Beteiligten.

269 **I:** *Ja, so hört es sich für mich auch an. (...) Wie gestaltet sich die außerschulische Kooperation  
270 an Ihrer Schule?*

271 **S2:** Wir haben Kooperationsvereinbarungen und gute Kontakte mit Jugendhilfeträgern, gute  
272 Kontakte mit dem Schulträger, sind gut vernetzt mit den Förderschulen der Region und anderen  
273 Schulen des Gemeinsamen Lernens. Das heißt, wir nutzen wirklich viele Kontakte zum  
274 Erfahrungsaustausch. Wir haben auch schon an anderen Schulen Hospitationsangebote genutzt,  
275 um zu sehen, wie an unterschiedlichen Schulformen aber auch an unterschiedlichen Schulen  
276 gleicher Schulform gearbeitet wird. Dieser Erfahrungsaustausch ist unglaublich wichtig, um  
277 einerseits eine Standortbestimmung vornehmen zu können, so als Art Selbstvergewisserung,  
278 wo wir mit unserer Arbeit stehen. Sind wir auf dem richtigen Weg? Denn wir haben immer  
279 wieder zwischendurch festgestellt, dass wir alle - unabhängig jetzt von unserer Funktion -  
280 Lernende im Prozess sind. Die Frage stellt sich immer: Wie macht man denn es eigentlich  
281 richtig? Jede Schule macht sich für sich auf den Weg, hat natürlich Rahmenbedingungen, die  
282 eine Struktur vorgeben und hat auch Konzepte, Haltungen, Werte, nach denen versucht wird,  
283 Inklusion umzusetzen. Und dennoch gibt es aber im Prozess immer wieder Fragen und  
284 Verunsicherungen und da ist das Bilden von Netzwerken unglaublich wichtig, um sich  
285 auszutauschen. Wie macht ihr das? Habt ihr Erfahrungen in dem Bereich? Und das passiert bei  
286 uns auf unterschiedlichen Ebenen. Das geschieht auf der Ebene des Sonderpädagogenteams,  
287 das geschieht auf der Ebene der Klassenleitung im Gemeinsamen Lernen, das geschieht auf der  
288 Ebene der Sozialpädagogik in Kooperation mit der Jugendhilfe und das geschieht auf der Ebene  
289 der Schulleitung oder des Schulleitungsteams.

290 **I:** *Mhm. (...)*

291 **S2:** Und auch auf Ebene des Gesamtkollegiums. Wie gesagt, weil an diesen Hospitationen an  
 292 anderen Schulen ja auch Regellehrkräfte teilnehmen. (...)

293 **I:** (...) *Mhm. Und nochmal ganz kurz zurück zu Ihrer Rolle als Schulleitung. Welche Rolle*  
 294 *nehmen Sie als Schulleitung in diesem kooperativen Prozess ein?*

295 **S2:** Ich versuche diesen weitestgehend zu unterstützen. Ich sehe die Notwendigkeit dazu und  
 296 versuche, bezogen auf unsere Schule, Strukturen zu verändern, in einen Austausch mit dem  
 297 Kollegium darüber zu gehen, wo wir Zeitfenster für den kommunikativen Austausch benötigen,  
 298 und natürlich auch die Frage zu stellen, wie sich das strukturieren lässt. Also zu überlegen: Wo  
 299 ist Bedarf? In welchen Intervallen besteht Bedarf zur Kommunikation? Welche Strukturen  
 300 können wir schaffen, um dem Kollegium gute Arbeitsbedingungen zu bieten?

301 **I:** *Mhm. (...) Und welche Möglichkeiten sehen Sie in Ihrer Rolle als Schulleiterin, kooperative*  
 302 *Prozesse weiter zu initiieren und zu unterstützen? Gibt es weitere?*

303 **S2:** (...) Ich muss jetzt einmal nachfragen. Also auf der Ebene der Organisation habe ich gerade  
 304 ja erklärt, wo ich Möglichkeiten sehe. Können Sie mir ein Stichwort geben?

305 **I:** *Ich würde einfach nochmal ganz gerne auf Ihre Rolle zurückkommen, wie die ganz konkret*  
 306 *in dem Prozess der Kooperation aussieht. Also wie Sie die Kolleginnen und Kollegen*  
 307 *unterstützen, in den Austausch treten zu können.*

308 **S2:** Es gibt verschiedene Angebote, die ich mache. Wenn zum Beispiel der Wunsch danach  
 309 besteht, dass das Sonderpädagogenteam sich zu einem engen Austausch trifft, dann biete ich  
 310 im Jahresterminplan Zeitfenster an, in denen das möglich ist.

311 **I:** *Mhm.*

312 **S2:** Denn auch an der Stelle ist ja wichtig mit Arbeitszeit und Arbeitsbelastung vernünftig  
 313 umzugehen. Es soll ja nicht zu einer Überlastung kommen. Und das heißt für mich, im Rahmen  
 314 meiner Möglichkeiten Freiräume zu schaffen, um diesen Austausch zu ermöglichen. Im  
 315 Moment überlegen wir für die Planung des kommenden Schuljahres, wie wir unsere  
 316 Gremienstruktur dahingehend verändern können, dass Zeiträume geschaffen werden, die für  
 317 den Austausch genutzt werden können. (...) Beantwortet das Ihre Frage?

318 **I:** *Ja, danke. Sie haben gerade eine Jahresplanung angesprochen, die auch in Ihren*  
 319 *Aufgabenbereich fällt, um Zeiträume zu schaffen für Ihre Kolleginnen und Kollegen.*

320 **S2:** Richtig. Steuerung findet auf ganz unterschiedlichen Ebenen statt. In meiner Funktion als  
 321 Schulleiterin gehört es zu meinen Aufgaben, einen organisatorischen Rahmen zu schaffen. Also  
 322 eine Jahresplanung vorzunehmen, Gremienplanung vorzunehmen, inhaltlich wie zeitlich und  
 323 zu strukturieren. Darüber hinaus sind wir ein Schulleitungsteam und hier hat die didaktische  
 324 Leitung eine wichtige Rolle. Zum Beispiel im Rahmen der Fachkonferenzarbeit immer wieder  
 325 den Aspekt der Inklusion mit hineinzugeben, denn auch schulinterne Lehrpläne müssen

326 angepasst werden, um das Lernen aller Kinder zu berücksichtigen. Wir haben eine  
327 Steuergruppe, die gerade vom Kollegium beauftragt wurde, das Thema Inklusion im Rahmen  
328 von Evaluation zu bearbeiten. Natürlich mit dem Ziel, je nach Ergebnis wieder nachzusteuern.  
329 Die Steuergruppe ist auch ein ganz wichtiges Gremium für den Prozess, Gemeinsames Lernen  
330 zu etablieren. Wir haben eine sehr gut funktionierende SV und eine sehr gut funktionierende  
331 Schulpflegschaft. Auch hier sind ja Menschen beteiligt, die ein Interesse am Gemeinsamen  
332 Lernen haben, die nachfragen, die aber auch gezielt Anregungen geben. Das habe ich vorhin  
333 gar nicht erwähnt. Das ist aber nicht unerheblich wichtig. Bevor wir mit dem Gemeinsamen  
334 Lernen hier an der Schule begonnen haben, also im Frühjahr 2012, hat es an beiden Standorten  
335 einen SV-Tag zum Thema gegeben, an dem die Schülerschaft zunächst einmal informiert  
336 wurde: Wir starten mit einer integrativen Lerngruppe. Welche Ideen habt ihr dazu? Welche  
337 Fragen habt ihr dazu?

338 **I:** *Ja, spannend.*

339 **S2:** Wo seht ihr vielleicht auch Risiken? Oder wo habt ihr Befürchtungen? Und damals ist ein  
340 ganzer Tag zu dem Thema gearbeitet worden, also in der Schülerschaft ein Prozess angestoßen  
341 worden, darüber nachzudenken, welche Haltung wir haben. Welche Werte sind uns wichtig?  
342 Ist das für uns überhaupt ein Thema? Es war uns Lehrern wichtig zu erfahren, dass zum Beispiel  
343 vor Ort einige Kindertagesstätten schon längst integrativ gearbeitet haben und dass wir in der  
344 Sekundarstufe I Schüler hatten, die aus diesen Kindertagesstätten zu uns gekommen sind und  
345 die aus früheren Erfahrungen berichtet haben und gesagt haben, ja, wir waren damals  
346 befreundet, wir haben uns dann in der Grundschulzeit aus den Augen verloren, aber warum  
347 sollen denn diese Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht natürlich auch unsere  
348 Schule besuchen? Bis hin aber auch zu Sorgen, die formuliert wurden: Lernen wir dann  
349 vielleicht weniger? - Ähnliche Fragen spiegelten sich auch in der Schulpflegschaft wider. Das  
350 war zur Initiierung dieses Gesamtprozesses einfach ganz wichtig. Ähm, es hat sich aber auch  
351 gezeigt, dass dieser Prozess des Miteinander-Sprechens durch alle Gremien hindurch auch nach  
352 wie vor anhält. Also man kann jetzt nicht sagen, man hat einen Impuls gegeben, der Prozess ist  
353 ins Rollen gekommen und nun ist es ein Selbstläufer. Sondern: An vielen verschiedenen Stellen  
354 tauchen vielleicht unerwartete Probleme auf oder tauchen plötzlich unerwartet phantastisch  
355 gefundene Lösungen auf, die man dann zum Anlass nimmt, nachzudenken: Kann man das auf  
356 alle übertragen? Wie kann man dieses Problem lösen? Wie gehen wir mit einer Verknappung  
357 der personellen Ressourcen um? Denn nach dem Modell der integrativen Lerngruppe hätten  
358 wir jetzt deutlich mehr Sonderpädagogen in unserer Schule, als es jetzt nach den Veränderungen  
359 durch das neunte Schulrechtsänderungsgesetz der Fall sein wird und das sind  
360 Herausforderungen, die dann am Wegesrand liegen, bei denen man dann mit allen Akteuren  
361 wieder ins Gespräch geht und überlegt, wie steuern wir das jetzt? Und wie wünschen wir uns  
362 das? Wo können wir als Schulleitungsteam noch unterstützen? Also das sind im Grunde  
363 genommen den ganzen Prozess begleitende Fragen.

364 **I:** *Mhm. Ja. (...) Sie haben eben bereits eine Rollenklärung angedeutet. Da würde ich gerne*  
365 *nochmal drauf kommen. Wie findet die Rollenklärung innerhalb ihres multiprofessionellen*  
366 *Kollegiums statt? Also gibt es da Auseinandersetzungen, gibt es da Gespräche, um eine*  
367 *gemeinsame Richtung einzuschlagen?*

368 **S2:** Mhm. Diese Gespräche gibt es momentan auf einer informellen und individuellen Ebene.

369 **I:** *Mhm.*

370 **S2:** Ja, also diejenigen - vielleicht brauchen Sie das auch als Hintergrundinformation: Aufgrund  
371 der räumlichen Struktur unserer Schulgebäude, hat der Schulträger 2012 entschieden, dass  
372 Inklusion am Standort 1 startet.

373 **I:** *Mhm.*

374 **S2:** Das Kollegium am Standort 2 ist zwei Jahre später gestartet. Das heißt, wir hatten auch als  
375 Schule die Herausforderung, als Kollegium auf zwei ganz unterschiedlichen  
376 Entwicklungsebenen zu agieren, als Gesamtkollegium. Das heißt, hier waren durch die ersten  
377 Erfahrungen, die zwei Jahre lang bereits gemacht wurden, Kolleginnen und Kollegen auf einem  
378 anderen Stand, als an dem Standort, der noch gar keine Erfahrung hatte. Sodass der Austausch  
379 wirklich auf informeller und individueller Ebene stattgefunden hat. Im Gespräch mit dem  
380 Sonderpädagogenteam hat sich jetzt aber herausgestellt - das Gespräch hat im Januar  
381 stattgefunden - dass wir eigentlich als gesamtes Kollegium in einen solchen Prozess einsteigen  
382 müssten. So, wie sehen wir unsere Rollen?

383 **I:** *Mhm. Ja.*

384 **S2:** Von welchen Ausgangspunkten aus schauen wir auf das gleiche Thema. Wo sehen wir  
385 Annäherungsbedarf? Wo können wir, im Sinne der gelingenden Kooperation, einen noch  
386 engeren Schulterschluss erzeugen. Ich denke, dass wir zum Beginn des neuen Schuljahres eine  
387 Arbeitsgruppe zu diesem Thema ins Leben rufen werden, um uns nochmal zu vergewissern und  
388 diese Überlegungen ins gesamte Kollegium hineinzutragen. Da gilt es dann neue  
389 Rahmenbedingungen, die von der Bezirksregierung oder auch vom Land NRW vorgegeben  
390 werden, zu berücksichtigen. Aber auch noch einmal Haltungen in den Blick zu nehmen und zu  
391 hinterfragen. (...)

392 **I:** (...) *Mhm. Ja. (...) Die Schulleitungsebene interessiert mich auch sehr. Sie haben eben schon*  
393 *die didaktische Leitung angesprochen. Wie verteilen sich die Aufgaben auf der*  
394 *Schulleitungsebene hier an der Schule?*

395 **S2:** Wir haben als Schulleitungsteam verschiedene Aufgaben. Die didaktische Leitung habe ich  
396 vorhin schon angesprochen. Dann gibt es noch die Abteilungsleitungen, die ihre Jahrgänge  
397 betreuen und ganz wichtige Ansprechpartner sowohl für Eltern und Schüler als auch für die  
398 Lehrkräfte sind. In die Schulleitungssitzungen werden Berichte aus den Abteilungen  
399 eingebracht. Dazu gehören aktuelle Vorkommnisse. Die Didaktische Leitung ist für die  
400 Fachkonferenzarbeit, die Beratungsarbeit der Schule, die Schul- und Unterrichtsentwicklung  
401 verantwortlich. Auf der Ebene der Konzeptentwicklung und der Organisation. Die Didaktische  
402 Leitung arbeitet seit Beginn 2012 in der AG Inklusion mit und ebenfalls in der Fachkonferenz  
403 Inklusion. Dort sind auch die Abteilungsleitungen, ich selbst arbeite dort auch mit, weil ich  
404 auch selbst im Gemeinsamen Lernen unterrichte. (...) Ich sehe meine Rolle darin, mit allen  
405 Partnern, Schulträger, Schulaufsicht, Eltern usw. zu kooperieren und die dort gewonnenen

406 Erkenntnisse oder Informationen an alle weiterzugeben. (...)

407 **I:** *Mhm. (...) Was wünschen Sie sich perspektivisch für Ihre Schule im Bezug auf Kooperation*  
408 *im Gemeinsamen Lernen?*

409 **S2:** Ich glaube, dass wir auf einem guten Weg sind - und ich wünsche mir, dass es uns gelingt,  
410 gemeinsam diese guten Anfänge erfolgreich weiter zu führen. Dass es uns gelingt, Kooperation  
411 zu intensivieren und im Sinne aller, dahingehend einzusetzen, dass wir die Aufgabe des  
412 Gemeinsamen Lernens, die wir ja vor vier Jahren neu aufgenommen haben, nicht als - tja -  
413 zusätzlichen Rucksack verstehen, den wir tragen müssen, sondern, dass wir die  
414 Herausforderung gut annehmen und umsetzen können. Ich wünsche mir natürlich auch sehr,  
415 dass es von außen Unterstützung gibt. Das heißt, dass, sowohl personelle, als auch räumliche  
416 Ressourcen weiterhin in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden. Für unsere  
417 Schule würde ich mir wünschen, dass wir vielleicht noch in Form von  
418 Bundesfreiwilligendienstlern oder Zivildienstleistenden Unterstützung erfahren. Das ist uns  
419 bislang noch nicht gelungen, aber das würde ich noch als wichtige Ressource im Hintergrund  
420 sehen. Weil ich weiß, dass Jugendliche immer auch nach abgeschlossener Schullaufbahn sich  
421 in einem Prozess der Orientierung befinden und auf der Suche nach Möglichkeiten sind, sich  
422 vielleicht noch sozial zu engagieren. Also das fände ich schon schön, wenn wir dadurch noch  
423 Unterstützung bekommen könnten. (...) Und darüber hinaus, (...) Ja, hoffe ich einfach, dass wir  
424 weiterhin eng und gut zusammenarbeiten, weil ich glaube, dass wir schon ein sehr gut  
425 aufgestelltes Team sind.

426 **I:** *Schön. Ja.*

427 **S2:** Also nicht nur auf der Ebene der Sonderpädagogen, sondern auch auf der Ebene aller  
428 Lehrkräfte. Wenn ich mir jetzt nach dem Motto „Wünsch dir was“ - (lacht) - ja, noch was  
429 wünschen dürfte, ich erlebe immer wieder auch im Kollegium den Wunsch nach Methoden der  
430 Unterstützung zum Beispiel auf der Ebene von Supervision und kollegialer Fallberatung.

431 **I:** *Mhm. Privat dann für sich?*

432 **S2:** Privat. Natürlich. Und damit dann sicherlich auch in Freizeit. Und ich würde, wenn ich mir  
433 etwas wünschen dürfte, wünschen, dass wir im Rahmen einer Professionalisierung aller  
434 Lehrkräfte und aller Beteiligten solche Vorhaben in unsere Arbeitszeit integrieren könnten.  
435 Dass das eben auch ein Bestandteil unserer gemeinsamen Arbeit wäre. Ich hab jetzt immer den  
436 Blick auf fachliche Kooperation gelenkt und auf die Kooperation auf der Ebene pädagogischer  
437 Absprachen. Aber das wäre noch eine Ebene, auf der wir uns gemeinsam professionalisieren  
438 könnten. Damit Lehrergesundheit, Selbstwirksamkeit, gegenseitige Unterstützung als wichtige  
439 Elemente hinzukommen könnten.

440 **I:** *Mhm.*

441 **S2:** Das wäre mein Wunsch. Ja. (...)

442 **I:** *Schön. Ja. (...) Mhm, Profession ist noch ein Stichwort für mich. Welchen Professionen*

443 *begegnen die Kinder und Jugendlichen eigentlich hier an der Schule? Zum einen sind das die*  
444 *Lehrerinnen und Lehrer. Die Fachlehrer, die Sonderpädagogen haben sie bereits*  
445 *angesprochen.*

446 **S2:** Ja, wir haben an jedem Standort eine Schulsozialpädagogin. Ich hoffe, dass wir bald eine  
447 weitere Kraft hinzubekommen. Dann haben wir hier sogenannte Übergangskoaches. Das sind  
448 Menschen, die auch eine sozialpädagogische Ausbildung durchlaufen haben und ein wichtiges  
449 Bindeglied in der Berufsorientierung sind. Das heißt auch hier wird eine enge Verzahnung  
450 zwischen außerschulischen Kooperationspartnern deutlich. Wir haben viele Integrationskräfte  
451 hier bei uns. (...) Es ist so, dass wir viele Kooperationspartner hier in der Region haben. Das  
452 heißt, wir bieten nicht nur in der Sekundarstufe I berufsorientierende Praktika an, sondern auch  
453 in der Sekundarstufe II. Und dadurch gibt es immer wieder auch Nahtstellen, an denen Schüler,  
454 allerdings jetzt mit externer Kooperation, mit anderen Professionen in Verbindung kommen.  
455 (...) Ein (...) ja ich weiß nicht, ob das Ihre Frage trifft, aber wir haben ein Mensakonzept, in dem  
456 Schülerinnen und Schüler ab Klasse 6 in den Mensadienst eingebunden werden und dort für die  
457 Essensausgabe zuständig sind. Aber auch für alles, was im Rahmen der einstündigen  
458 Mittagspause in der Mensa anfällt, wie Tische reinigen, Wegräumen der Dinge, Einlass- und  
459 Ausgangskontrolle und dabei gibt es natürlich auch immer eine enge Verzahnung mit dem  
460 Personal in der Mensaküche. Wir haben an jedem Standort eine ökotrophologische Fachkraft  
461 eingestellt, die Hygieneeinweisungen vornimmt. Also in einer Schule gibt es auch viele  
462 Begegnungen.

463 **I:** *Mhm. Ja.*

464 **S2:** Und vielleicht ist auch das mit Blick auf das Gemeinsame Lernen nicht ganz unwichtig:  
465 Wir haben mit Beginn dieses Schuljahres zunächst als Versuch eine sogenannte  
466 Schülergenossenschaft auf den Weg gebracht. Hier gibt es auch Begegnungen mit anderen  
467 Professionen, mit Vertretern einer Bank, mit Imkern, denn wir halten an unserer Schule Bienen.  
468 Hier wird Honig produziert, aus Bienenwaben werden Kerzen hergestellt. Die  
469 Schülergenossenschaft wird in dem Bereich zunächst einmal aktiv. Das heißt auch hier  
470 versuchen wir die Kooperation mit anderen Professionen auszuweiten.

471 **I:** *Mhm. (...) Mich würde nochmal interessieren, wie Sie hier die Rolle der Sonderpädagogik*  
472 *an der Schule behandeln. Gibt es da Konfliktpotenzial?*

473 **S2:** Also die sonderpädagogischen Lehrkräfte kommen aus unterschiedlichen Systemen zu uns.  
474 Zum Teil von Förderschulen, zum Teil aber auch von ihren Ausbildungsschulen her aus dem  
475 Gemeinsamen Lernen. Das heißt, es treffen von der Ausbildung her schon unterschiedliche  
476 Erfahrungen aufeinander. Es treffen unterschiedliche Rollenverständnisse aufeinander. Und -  
477 ich habe vorhin ein ganz wichtiges Bindeglied vergessen - wir haben auch eine Koordinatorin  
478 für den Bereich Inklusion. Das heißt, eine Lehrkraft, die in der Ausgestaltung des  
479 Inklusionsprozesses mitarbeitet. Es gibt da einen Gesprächsbedarf, ich habe es vorhin auch  
480 schon einmal gesagt, wir wollen im nächsten Schuljahr vielleicht eine Arbeitsgruppe ins Leben  
481 rufen, die sich mit dem Rollenverständnis der Professionen im Gemeinsamen Lernen befassen  
482 wird. Die Sonderpädagogen möchten gerne viel Zeit bei den einzelnen Kindern bleiben. Aber



483 wir stellen auch fest, dass bezogen auf Beratung ein Bedarf besteht. Wir stellen fest, dass der  
484 Bedarf bei gemeinsamer Förderplanung sehr groß ist. Mhm, und im Bereich der  
485 Konzeptentwicklung. Also wir sind jetzt an einem entscheidenden Entwicklungspunkt, einem  
486 Meilenstein, die ersten Schülerinnen und Schüler aus dem Gemeinsamen Lernen gehen im  
487 kommenden Schuljahr in die berufliche Orientierung hinein, haben jetzt schon damit begonnen,  
488 aber im nächsten Jahr geht es ganz konkret um die Vorbereitung von Praktika. Auch da entsteht  
489 die Frage, ob die Sonderpädagogen die gleiche Rolle wie die Regellehrkräfte haben? Also es  
490 gibt verschiedene Facetten, die in dieses Thema hineinreichen. Da gibt es einen ganz  
491 dringenden Bedarf, sich darüber zu verständigen. In meiner Funktion gilt es immer genau  
492 darauf zu schauen, wo eine Überforderung der Lehrkräfte stattfindet, die von außen an sie  
493 herangetragen wird. Aber auch darauf zu schauen, wo sie sich möglicherweise selbst  
494 überfordern. Denn diese Menschen sind überaus engagiert und nehmen teilweise auch  
495 Aufgaben an sich, die notwendig sind, die bearbeitet werden müssen, zu denen man aber  
496 vielleicht auch die Frage stellen kann, sind es denn immer nur die Sonderpädagogen, in deren  
497 Aufgabenbereich dieses, was jetzt als Problem benannt wird, eigentlich fällt. Also wir brauchen  
498 diesen Prozess.

499 **I:** *Ja. Das ist spannend. Die Wahrnehm -*

500 **S2:** Naja, wir sind eine Schule. Wir bilden ja nicht eine Insel in einer Schule. Und das  
501 Verständnis, glaube ich, dass wir gemeinsam eine Schulgemeinschaft bilden, das wird dadurch  
502 gestärkt, indem man sich in den Prozess begibt, sich mit dem Rollenverständnis  
503 auseinanderzusetzen. Und festzustellen, wo es Überschneidungen in unseren Aufgaben, in  
504 unserem Selbstverständnis gibt und wo jede Profession eine Expertise mit einbringt, von der  
505 die anderen wiederum auch profitieren können. (...)

506 **I:** *Mhm. Ja. (...) Ich würde gerne noch einmal nachhaken. Austausch, Besprechungen finden  
507 wahrscheinlich in Schulkonferenzen statt oder welche Strukturen gibt es dafür hier an der  
508 Schule? Das ist mir noch nicht ganz deutlich.*

509 **S2:** Mm (laut für Nein). Wir haben verschiedene Organisationsstrukturen. Ähm, wir haben  
510 natürlich einerseits das Gremium Konferenz. Wir haben das Gremium Standortkonferenz.  
511 Diese ist den Lehrerkonferenzen vorgeschaltet, weil wir auf die Art und Weise die  
512 Lehrerkonferenzen thematisch vorentlasten wollen. Denn mit 128 Menschen ist schwerlich eine  
513 Diskussion umzusetzen, in der alle Meinungen gehört werden können.

514 **I:** *Ja, genau. Das war mein Fragezeichen im Kopf.*

515 **S2:** Mhm. Genau. Deswegen die Vorentlastung durch die Standortkonferenzen. Natürlich gibt  
516 es auch eine Schulkonferenz. Und darüber hinaus gibt es sogenannte Projektkonferenzen. Das  
517 sind Platzhalter im Jahresterminplan. Und da können Interessengruppen aus dem Kollegium  
518 Termine nehmen, die für sie geblockt werden, um Arbeitssitzungen zu diesen Terminen  
519 durchzuführen. Und das Sonderpädagogenteam hat eben einige dieser Platzhalter zum  
520 Austausch miteinander besetzt, diese Termine werden dann genutzt, um fachliche Fragen zu  
521 klären, Fallbesprechungen durchzuführen, Unterstützungsmöglichkeiten zusammen zu tragen.  
522 Man tauscht sich über Lehrmaterial aus, das vielleicht neu eingeführt werden sollte, das gut als

523 Ergänzung oder Unterstützung der anderen Lehrwerke, die wir hier an der Schule eingeführt  
524 haben, genutzt werden kann. Und so weiter.

525 **I:** *Wie häufig werden diese Zeitfenster genutzt? Wie regel –*

526 **S2:** Alle 6 Wochen.

527 **I:** *Mhm.*

528 **S2:** Also, diese Teamtreffen zwischen Sonderpädagogen finden alle 4-6 Wochen, Lehrer- und  
529 Standortkonferenzen 4 Mal im Jahr statt und die Fachkonferenz Inklusion tagt 3 Mal im Jahr.  
530 Die AG Inklusion mit Eltern, Schülern, Lehrkräften auch alle 4-6 Wochen.

531 **I:** *Mhm. Ja. (...) Die Zeit ist nun fast um. Möchten Sie zum Abschluss noch etwas ansprechen,*  
532 *was Ihnen noch besonders wichtig ist? (...)*

533 **S2:** Mhm. Sie haben mich vorhin immer wieder nach meiner Rolle gefragt. Und das ist ja eine  
534 Frage gewesen, bei der es ganz konkret um unterschiedliche Felder von Schulleitungshandeln  
535 geht. Und um meine Haltung, die ich im Rahmen meiner Funktion einnehme. Ich habe dazu  
536 natürlich auch als Person eine Meinung und eine Haltung und auch Fragen.

537 **I:** *Mhm, ja.*

538 **S2:** Ja, also abschließend würde ich jetzt ganz persönlich einfach gerne was sagen. Denn Sie  
539 können sich vielleicht vorstellen, als dieser Prozess aufgenommen wurde und die Anfragen von  
540 außen an uns herangetragen wurden, das war im November 2011, da war ich gerade mal 3  
541 Monate hier als Schulleiterin tätig.

542 **I:** *Mhm.*

543 **S2:** Und sie können sich vielleicht vorstellen, dass auch mit einem gewissen, Unbehagen ist  
544 jetzt das falsche Wort, aber mit einer gewissen Elektrisierung dieser Prozess von mir  
545 wahrgenommen und aufgenommen wurde. Es gab seitdem immer wieder Fragen: Sind wir auf  
546 dem richtigen Weg? Bekommen wir Lehrkräfte? Was machen wir, wenn die Kinder da sind,  
547 wir aber gar keine Lehrkraft bekommen? Wie gestalten wir die Räumlichkeiten aus? Und ich  
548 habe mich seitdem bewusst immer wieder als Lehrkraft Klassen des Gemeinsamen Lernens  
549 zugeordnet, damit ich weiß, wovon meine Kollegen sprechen, wenn sie über Schwierigkeiten,  
550 Probleme, Ängste, Unsicherheiten reden. Um nicht nur den Blick von oben auf das Geschehen  
551 zu nehmen, sondern direkt zu erfahren, wie ist denn das eigentlich? Ich bin insgesamt, trotz  
552 aller Stolpersteine, die es auf dem Weg gab und trotz aller Wünsche nach weiteren Ressourcen  
553 wirklich sehr zufrieden mit der bisherigen Gestaltung des Prozesses. Ich bin immer wieder von  
554 dem Engagement und der Professionalität der Lehrkräfte, die im Prozess beteiligt sind, positiv  
555 überrascht. Das ist wirklich, aus meiner Sicht, herausragend. Ich glaube ohne diese gemeinsame  
556 Arbeit wäre das Gelingen dieses Prozesses so nicht möglich gewesen.

557 **I:** *Mhm.*

558 **S2:** Wir sind weiterhin auf dem Weg und ich hoffe, dass der weiterhin gut und zur Zufriedenheit  
559 aller verläuft.

560 **I:** *Wir haben die Abschlussfrage bereits vorhin vorweg genommen. Sie haben sich schon*  
561 *perspektivisch etwas gewünscht. (lacht)*

562 **S2:** (lacht)

563 **I:** *Wenn eine gute Fee kommen würde und Sie hätten 3 Wünsche frei, was würden Sie sich für*  
564 *Ihre Schule wünschen?*

565 **S2:** (...) Ja. Mehr Räumlichkeiten. Mehr Kräfte, die uns unterstützen. Also mehr Lehrkräfte,  
566 aber auch mehr andere Professionen. Man könnte sich ja auch vorstellen, dass vielleicht unter  
567 dem Dach der Schule andere Professionen, wie möglicherweise Logopäden oder  
568 Ergotherapeuten mitarbeiten. Gerade die Ergotherapie könnte eine ganz wichtige Unterstützung  
569 für uns im Bereich der Kinder sein, die vielleicht unter den Förderbedarf Emotionale und  
570 Soziale Unterstützung fallen. Da könnten viele Prozesse noch unterstützt werden, indem man  
571 andere Professionen hinzuzieht. Und wenn das irgendwann einmal durch unser Land umgesetzt  
572 werden könnte, das wäre natürlich phantastisch.

573 **I:** *Ok, dankeschön. Vielen lieben Dank für Ihre Zeit.*

574 **S2:** Bitte. (lacht)

## Postskriptum Interview 2

Zu den Rahmenbedingungen:

- Offene, herzliche Atmosphäre
- Schulleitung erschien sehr interessiert und zugewandt
- Dauer: ca. 1 Std (1:05)

Nach Abschluss des Interviews:

- Schulleitung 2 hat Nachfragen bezüglich der Anonymisierung des Interviews
- 2. Aufnahmegerät läuft noch. Schulleitung 2 ergänzt, dass Gesamtschulen auf Heterogenität ausgelegt sind und diese bewältigen müssen.
- Herzliche Verabschiedung

Eindruck:

- Umfassender Blick auf das System Schule
- Sieht viele Herausforderungen, die das Amt der Schulleitung mitbringt.
- Hat einige Vorstellungen und Perspektiven für das Kollegium ihrer Schule bezüglich Professionalisierung
- Schulleitung 2 denkt sehr demokratisch, hat viele Perspektiven und Akteure im Schulentwicklungsprozess im Hinterkopf
- Versucht im Sinne aller zu handeln
- Engagiert und bedacht darauf, auch die Perspektive des Kollegiums einzunehmen
- Informiert alle beteiligten, befragt sie und bindet sie in Entscheidungsprozesse mit ein

# Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

## Bestimmung des Ausgangsmaterials

1. Festlegung des Materials: Das Material umfasst die Transkriptionen zweier Schulleitungsinterviews. Es sind in beiden Fällen die gesamten Interviews verwendet worden.

Im Einzelnen handelt es sich bei den Interviewten um:

- Schulleitung 1: Das Kollegium umfasst insgesamt 110 Lehrkräfte, mit insgesamt 1350 Kindern und Jugendlichen. Es handelt sich um eine Doppelstandortschule mit zwei Teilkollegien. Es findet Gemeinsamer Unterricht statt.
  - Schulleitung 2: Das Kollegium umfasst 128 Lehrkräfte, die im Austausch mit ungefähr 1500 Kindern und Jugendlichen stehen. Die Architektur der Schule wurde als Teamschule konzipiert, mit mehreren Teamzimmern als Klassenzimmern. Es findet gemeinsamer Unterricht statt.
2. Analyse der Entstehungssituation: Schulleitung 1 wurde bereits im September 2015 von einer Professorin der Universität Bielefeld befragt. Das Interview wurde für die vorliegende Masterarbeit anschließend dem Autor der Masterarbeit zur Verfügung gestellt.  
Hauptverantwortlich für die im März 2016 stattgefundene Durchführung des zweiten Interviews war der Autor dieser Arbeit. Dabei wurde die Schulleitung am eigenen Schulstandort besucht und interviewt. Das Interview fand während der Unterrichtszeit im Büro der Schulleitung statt.
  3. Formale Charakteristika des Materials: Die Interviews wurden mithilfe von Tonbandgeräten aufgenommen und im Anschluss an die Gespräche transkribiert. Dabei wurden die Transkriptionsanweisungen nach Mayring befolgt (vgl. Mayring 2010, S.55). Es wurde nachträglich an Interview 2 ein Postskriptum angefertigt, um Rahmenbedingungen und den ersten Eindruck des Interviewers festzuhalten.

## Fragestellung der Analyse

4. Richtung der Analyse: Das Projekt aus dem das Material stammt ist sonderpädagogisch ausgerichtet. Die Interviews dienen dazu, Informationen der Befragten über ihre Wahrnehmungen im aktuellen inklusiven Schulentwicklungsprozess zu generieren. Nach dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell (Mayring 2010, S.57) ist die Richtung der Analyse die Folgende: Aus dem Textkontext werden Aussagen über den Handlungshintergrund sowie den kognitiven Hintergrund der Befragten zum Schulentwicklungsprozess (Intentionen und Pläne, bisherige Handlungen, Bedeutungshorizont, Wissenshintergrund, Erwartungen und Einstellungen) abgeleitet.
  
5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung: Das Material enthält Aussagen von zwei Schulleitungen bezüglich inklusiver Schulentwicklungsprozesse. Die bisherige Literatur über dieses Thema offenbart ein Forschungsdesiderat bezüglich der Rolle von Schulleitungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen (siehe Kapitel 3.2.1). Aufgrund inklusiver bildungspolitischer Entwicklungsmaßnahmen und gleichzeitigem Forschungsdesiderat ist das Interesse an den Wahrnehmungen von Schulleitungen zu diesem Thema groß, um weitere Schulentwicklungsbemühungen daraufhin anpassen und Schulleitungshandeln professionalisieren zu können. Die folgende Hauptfragestellung ergibt sich für das Material:

- F1: Wie nehmen Schulleitungen ihre Rolle in der Inklusion wahr?

Es ergibt sich eine weitere untergeordnete Fragestellung:

- F2: Welche Anforderungen an ein inklusives Schulleitungshandeln werden von Schulleitungen in der Praxis berücksichtigt?

Im Folgenden sind die Auswertungen beider Schulleitungen zum Thema zusammengefasst:

## Zusammenfassung Schulleitung 1

Zusammenfassung Schulleitung 1					
Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
S1	1-4	1	Da war eine Kollegin von Ihnen, die fragte, wir arbeiten ja viel mit werdenden Lehrern zusammen, was würden Sie denen eigentlich mit auf den Weg geben oder was ist eigentlich so die Kernfrage, was erwarten Sie eigentlich so kurz zusammengefasst von einem Lehrer, der bei Ihnen arbeitet?	Berücksichtigung der Haltungen von Lehrkräften gegenüber Kindern und bezüglich fachlicher Leistungen (K1)	<p><b><u>K1: Einstellungen, Werte &amp; Haltungen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Berücksichtigung der Haltungen von Lehrkräften gegenüber Kindern und bezüglich fachlicher Leistungen</li> <li>- Einzelgänger sind von der Persönlichkeit nicht richtig aufgestellt für den Lehrberuf</li> <li>- Berücksichtigung der Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion, Teamfähigkeit und projektartigem Arbeiten im Vorstellungsgespräch</li> </ul>
S1	6-9	2	Ich glaube, dass Kollegen und Kolleginnen, die also zum Beispiel sehr stark von ihren Fächern aus denken oder sehr stark im Kopf haben, es kommt nur auf fachliche Leistungen an und ein Abschulen im Hinterkopf haben im schlimmsten Fall noch, die sind an unserer Schule unglücklich und die werden, glaube ich, auch an anderen Systemen unglücklich.		
S1	10-12	3	Und Einzelgänger – also Einzelgänger kann diese Profession auch einfach wirklich nicht mehr vertragen. Also das sind Menschen, die sind dann für den Lehrerberuf nicht richtig aufgestellt, ne, von der Persönlichkeit her.	Einzelgänger sind von der Persönlichkeit nicht richtig aufgestellt für den Lehrberuf (K1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulprogrammentwicklung geschieht im Gesamtkollegium</li> <li>- Wertbildung und Handeln nach gemeinsam anerkannten Werten ist wichtig</li> </ul>
S1	17-20	4	Also wir haben ja schon auch durch diese schulscharfen Ausschreibungen die Möglichkeit, etwas genauer Kollegen auch	Berücksichtigung der Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion, Teamfähigkeit und projektartigem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeinsame Schulprogrammentwicklung zum</li> </ul>

			uns anzuschauen in diesen Einstellungsgesprächen - auch wenn es natürlich auch formale Vorgaben gibt, beamtenrechtliche Vorgaben dann für das Auswahlverfahren.	Arbeiten im Vorstellungsgespräch (K1)	<p>Ausdruck des Leitbildes, des päd. Verständnisses und des Unterrichtsverständnisses</p> <p>- Entwicklung eines mit Personal besetzten Auszeitraumes als Arbeitsvorhaben im Schulprogramm formuliert</p> <p><b><u>K2: Kooperationskultur</u></b></p> <p>- Mitarbeit der Lehrkräfte auf den Ebenen Jahrgangsteam, Fachteam &amp; Fachkonferenz bildet kooperative Grundstruktur der Schule</p> <p>- Kooperation schafft Synergieeffekte und hat positiven Einfluss auf Schulklima</p> <p>- Individuelle Entlastung durch Kooperationsstrukturen sorgt für Akzeptanz einschränkender Vorgaben</p> <p>- Hohes Kooperationsniveau durch gemeinsame Ziele und fachliche Definitionen</p>
S1	20-21	5	Aber wir achten eben darauf, also wir fragen auch nach Einstellungen zur Inklusion inzwischen, auch jeden Regelschullehrer, den wir neu einstellen.		
S1	21-22	6	Und achten auch auf Teamfähigkeit und auf projektartiges Arbeiten und so - das sind Fragen, die wir stellen.		
S1	24-25	7	Kooperation wird ja bei uns ganz groß geschrieben auf unterschiedlichsten Ebenen, und ist eine Grundstruktur unserer Schule.	Mitarbeit der Lehrkräfte auf den Ebenen Jahrgangsteam, Fachteam & Fachkonferenz bildet kooperative Grundstruktur der Schule (K2)	
S1	25-27	8	Also hier gibt es niemanden, der hier arbeitet, der nicht mindestens in zwei, drei verschiedenen Teams auch schon mal einfach nur als Regellehrer oder auch als Sonderpädagoge integriert ist.		
S1	29-31	9	Das ist das Jahrgangsteam – auf der Jahrgangsebene, in dem er Klassenlehrer ist oder Beratungslehrer in der Oberstufe, das ist das Fachteam, dem er immer angehört, mindestens in einem Fach, das er unterrichtet, und das sind immer die Fachkonferenzen, denen er angehört.		
S1	32-33	10	Das ist alles auf Teamebene oder auf Kooperation hin angelegt und wird an unserer Schule wirklich auch überall greifbar und überall praktiziert.		



S1	34-36	11	Und das ist natürlich etwas, was nicht nur sehr gut ist, wie ich immer wieder feststelle, fürs Klima erst auch mal, sondern schafft auch inzwischen wirklich für die Kolleginnen und Kollegen die nötigen Synergien (...)	Kooperation schafft Synergieeffekte und hat positiven Einfluss auf Schulklima (K2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohes Maß gemeinsamer Zielorientierung der Lehrkräfte durch Evaluation bestätigt (COPSOQ-Studie)</li> <li>- Jahrgangsteams einigen sich auf gemeinsamen Jahresplan, Jahrespartitur im Unterricht, Projekte, Rituale &amp; Regeln (14 Kolleg/innen aus 6 Klassen)</li> <li>- Kooperative Fachkonferenzarbeit über 3 Jahre zur Entwicklung fächerübergreifender Leistungskonzepte dienen der Schülerinformation bezüglich Leistungsbeschreibungen, Kompetenzerwartungen und Notentransparenz</li> <li>- Neben verankerten Kooperationsstrukturen auf Organisationsebene auch viele alltäglich stattfindende Kooperationen in Form von informellen Absprachen und E-Mails</li> <li>- 1 Teamzimmer pro Jahrgangsteam mit Versorgungsstation, Arbeitsplätzen und Computer zum</li> </ul>
S1	36-39	12	Also ich habe einen sehr engen Jahrestermplan, den ich immer zu Beginn des Schuljahres dann auch veröffentliche, damit Kolleginnen und Kollegen ein verlässlichen Plan haben bis zum Ende des Jahres und dann gibt es festgelegte Teamzeiten.	Beschneidung der Autonomie von Lehrkräften durch festgelegte Teamzeiten im Jahrestermplan nach Vorgabe der Schulleitung (K3)	
S1	41-43	13	Da können sich Kollegen drauf verlassen, dass die stattfinden und haben dann aber natürlich auch manchmal, ja, so viele Termine und muss das denn sein, und wir kooperieren auch so, da musst du dich gar nicht einmischen sozusagen.		
S1	43-47	14	Also geht immer so um diese Frage von Autonomie auch bei Lehrern, das ist ganz wichtig - die beschneiden wir natürlich mit einem engen Terminplan.		
S1	47-48	15	Andererseits aber ist es inzwischen bei allen Kollegen angekommen, dass diese Strukturen wichtig sind und dass sie ihnen letztendlich selber auch was bringen.	Individuelle Entlastung durch Kooperationsstrukturen sorgt für Akzeptanz einschränkender Vorgaben (K2)	
S1	48-53	16	Das heißt, wenn ich um 16 Uhr nach Hause fahre und ich hatte vorher ein Jahrgangsfachteam und habe mit drei Leuten aus meinem Jahrgang überlegt, wie gestalten wir jetzt das nächste		

			Unterrichtsvorhaben oder wie sieht die Klassenarbeit eigentlich aus, dann kann ich eventuell danach nach Hause fahren und muss dann mich zumindest um diese Gruppe nicht mehr kümmern.		informellen Austausch oder Absprachen
S1	57-59	17	Und das – also dieser Materialaustausch oder das Gespräch da drüber und das konkrete gemeinsame Vorbereiten findet hier regelmäßig statt und führt auch zu Entlastungen, Gott sei Dank.		- Jahrgangszuordnung der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen  - 2 sonderpädagogische Lehrkräfte in den Jahrgängen 5 & 6 des Gemeinsamen Lernens
S1	60-66	18	Wir sind nach Gräsel definitiv auf der dritten Kooperationsebene.	Hohes Kooperationsniveau durch gemeinsame Ziele und fachliche Definitionen (K2)	- Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf gesamten Jahrgang im Gemeinsamen Lernen
S1	66-68	19	Also weil diese gemeinsamen Ziele, die kann man ja einerseits fachlich erst mal definieren, die haben wir aber natürlich auch im pädagogischen Bereich.		
S1	68-69	20	(...) es gab neulich hier diese COPSOQ-Studie (...)	Hohes Maß gemeinsamer Zielorientierung der Lehrkräfte durch Evaluation bestätigt (COPSOQ-Studie) (K2)	- Teamstunden in Kooperation mit Klassenlehrkräften und anschließender Stundenplangestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte am Anfang Klasse 5  - Neue Dienstbesprechung in Form von stummem Schreibgespräch innerhalb der Jahrgangsteams zur Förderplanentwicklung
S1	76-77	21	Das war ein Onlinefragebogen, den konnten alle Lehrerinnen und Lehrer ausfüllen – im November war das und Schulen bekamen dann Schulberichte.		
S1	77-79	22	Da ist eben auch dabei herausgekommen, dass Kolleginnen und Kollegen an unserer Schule auch im besonders hohen Wert gemeinsame Ziele verfolgen.		
S1	79-80	23	Das heißt, die Schulprogrammarbeit bei uns geschieht im gesamten Kollegium.	Schulprogrammentwicklung geschieht im Gesamtkollegium (K1)	- Kollegiale Fallberatung als neue Dienstbesprechungsform (Ergebnisse können mit in Förderplangestaltung einfließen)
S1	80-83	24	Zu Beginn eines Schuljahres einigt sich jedes Jahrgangsteam, dem ja ungefähr 14 Kollegen angehören, also 12 Klassenlehrer für jeweils 6 Klassen, zwei	Jahrgangsteams einigen sich auf gemeinsamen Jahresplan, Jahrespartitur im Unterricht, Projekte,	

			Sonderpädagogen und noch weitere Referendare zugeordnet sind oder auch schon mal der ein oder andere Kollege, der keine eigene Klasse hat.	Rituale & Regeln (14 Kolleg/innen aus 6 Klassen) (K2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material- &amp; Unterrichtsentwicklung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in nicht doppelt besetzten Unterrichtsstunden</li> <li>- Wöchentliches Treffen der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Mittagspause</li> <li>- Fachkonferenz Sonderpädagogik bezieht Regelschullehrkräfte mit ein</li> <li>- Delegation von Schulleitungsaufgaben an 6-köpfiges Schulleitungsteam</li> <li>- Austausch und Planung im Schulleitungsteam 2 Mal pro Woche</li> <li>- Fachkonferenzarbeit und Ganztag liegen im Aufgabenbereich der didaktischen Leitung</li> <li>- Didaktische Leitung gleichzeitig stellvertretende Schulleitung</li> </ul>
S1	88-91	25	Und die sind dort in einem Team, 14, 15 Menschen, und die einigen sich zu Beginn des Schuljahres auf ganz viel, auf einen gemeinsamen Jahresplan, Jahrespartitur im Unterricht, was Projekte angeht und so weiter. Aber eben auch Regeln und Rituale auch.		
S1	95-96	26	Das heißt also, dass diese Wertbildung oder das Handeln nach gemeinsam anerkannten Werten bei uns auf jeden Fall eine Rolle spielt und das halte ich auch für ganz wichtig.	Wertbildung und Handeln nach gemeinsam anerkannten Werten ist wichtig (K1)	
S1	96-102	27	Wir haben jetzt gerade in den letzten drei Jahren in den Fachkonferenzen an einem fachübergreifenden Leistungskonzept gearbeitet und in den einzelnen Fächern aber auch Leistungsbeschreibungen erstellt, sodass also Schülerinnen und Schüler über eine Schülerinfo zu Beginn einer Unterrichtsreihe auch eben darüber informiert werden: die und die Kompetenzen, darum geht es jetzt und um eine Zwei zu erreichen, musst du das und das tun, um eine Vier zu erreichen das und das im Rahmen der Transparenz.	Kooperative Fachkonferenzarbeit über 3 Jahre zur Entwicklung fächerübergreifender Leistungskonzepte dienen der Schülerinformation bezüglich Leistungsbeschreibungen, Kompetenzerwartungen und Notentransparenz (K2)	
S1	103-105	28	Und das ist alles immer in Kooperation entstanden und die ganzen Ergebnisse sind		

			eben im Kollegium gemeinsam erarbeitet worden.		<p>- Abteilungsleitungen konzentrieren sich auf jeweils 3 Jahrgänge</p> <p>- Schulsozialpädagogik zuständig für: Päd. Arbeit &amp; Beratung mit einzelnen Schüler/innen, Sozialtrainings, Unterstützung im Unterricht und genderbezogene Jungen- und Mädchenarbeit für 9.&amp;10.-Klässler/innen, Elternarbeit und Teilnahme an Jugendhilfeplangesprächen</p> <p><b><u>K3: Schulleitungshandeln zwischen Autonomie und Heteronomie</u></b></p> <p>- Beschneidung der Autonomie von Lehrkräften durch festgelegte Teamzeiten im Jahresterminplan nach Vorgabe der Schulleitung</p> <p>- Jahresterminplanung durch Schulleitung</p> <p>- Teilweise Sturheit &amp; Balance zwischen Autonomie und Einschränkung im Schulleitungshandeln</p>
S1	108	29	Ich mach diesen furchtbaren Jahresterminplan mit den vielen Terminen.	Jahresterminplanung durch Schulleitung (K3)	
S1	110-115	30	Und bin da auch teilweise stur geblieben - das war so eine Balance zwischen ja – Autonomie und Einschränkung. Da bewegen sich ja viele und da muss man irgendwie versuchen, immer mal wieder in die eine Richtung, aber dann auch wieder in die andere Richtung das so auspendeln zu lassen, stelle ich jetzt so fest.	Teilweise Sturheit & Balance zwischen Autonomie und Einschränkung im Schulleitungshandeln (K3)	
S1	115-117	31	Und es gibt einfach manche Entscheidungen, da habe ich das Gefühl, da sollte – da muss man auch einfach von oben klar sagen, wir machen das jetzt so und da ist jetzt mal die Demokratie im Moment nicht gefragt.	In ausgewählten Bereichen müssen klare Vorgaben der Schulleitung gemacht werden (K3)	
S1	119-120	32	Also da im Prinzip, ja – also da auch so stur zu bleiben, wenn man auch merkt, Mensch, das ist denen jetzt eigentlich zu viel oder die wollen das nicht.	Stur bleiben bei Widerstand und Entgegenkommen in anderen Bereichen (K3)	
S1	121-122	33	Ein Entgegenkommen muss dann aber auch immer an anderen Stellen noch mal wieder passieren.		
S1	122-126	34	Und – ja, wir haben unsere Schule als Teamschule aufgebaut und diese Strukturen gilt es einfach zu pflegen und – wir müssen dabei bleiben und – das Kollegium hat, glaube ich, auch inzwischen, so wie wir's im Moment haben, mit den 110 Kollegen, das völlig –	Teamstrukturen vom Kollegium verinnerlicht	

			völlig verinnerlicht, dass das ein richtiger und guter Weg.		- In ausgewählten Bereichen müssen klare Vorgaben der Schulleitung gemacht werden
S1	128-131	35	Was eben jetzt aber auch ist, also wenn wir jetzt bei Kooperationen sind – dann hatte ich ja gerade erläutert, dass wir das eben auf verschiedenen Ebenen auch in einer Organisation verankern.	Neben verankerten Kooperationsstrukturen auf Organisationsebene auch viele alltäglich stattfindende Kooperationen in Form von informellen Absprachen und E-Mails (K2)	- Stur bleiben bei Widerstand und Entgegenkommen in anderen Bereichen
S1	131-133	36	Und es gibt aber natürlich darüber hinaus massenweise Kooperation, die hier alltäglich stattfindet, die auf keinem Jahresterminplan steht, sondern die sich einfach zwischen den Kollegen natürlich ergibt.		- Veränderung zur Teamschule muss durch Tatsache von Schulleitung geschaffen werden, wegen möglicher Sorgen innerhalb des Kollegiums
S1	135	37	Ja. Über E-Mail (...)		- Schwierigkeiten bei der Umstellung vom Gemeinsamen Unterricht auf Gemeinsames Lernen wegen Widerständen im Kollegium
S1	135-137	38	Wir haben ja hier diese Teamzimmer, das heißt, diese vierzehn Kollegen, die einen Jahrgang betreuen, sind in einem der sieben Lehrerzimmer – also wir haben immer dort, wo die Klassen sind, ein Teamzimmer.	1 Teamzimmer pro Jahrgangsteam mit Versorgungsstation, Arbeitsplätzen und Computer zum informellen Austausch oder Absprachen (K2)	- Bereitschaft einer sonderpädagogischen Lehrkraft trotz Widerstände für die Umstellung von Gemeinsamen Unterricht auf Gemeinsames Lernen
S1	137-142	39	Da hat der Kollege seinen eigenen Tisch, sein eigenes Regal - da gibt's irgendwie Versorgungsstationen und einen Computer und die Kolleginnen und Kollegen haben also nicht das eine gemeinsame Lehrerzimmer, sondern sind in diesem Teamraum und da begegnen die sich täglich natürlich mehrmals und können informell eben noch mal wieder was absprechen oder sich darüber verständigen – also wer kopiert jetzt was und wie ist das		- Inklusion muss sich in jeder Klasse abspielen, um dem Inklusionsgedanken gerecht zu werden

			bei dir gelaufen, und solche Gespräche finden einfach statt.		
S1	147-149	40	Also Schulen, die Teamschulen werden möchten, die aber eben in einem Gebäude sind, das so nicht gebaut wurde, haben, wenn sie es baulich nicht hinkriegen können, ein großes Problem, diese Kultur sauber zu verankern.	Verankerung von Teamkultur wird durch Architektur gefördert (K4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veränderung der weit entwickelten Kooperations- &amp; Teamteachingkultur zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im GU kann im GL nicht aufrecht erhalten werden</li> <li>- Gleichzeitigkeit von Bündelung &amp; Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>- Widerspruch zwischen Gemeinsamen Unterricht und Gemeinsamen Lernen bezüglich des Grundgedankens von Inklusion einerseits und ausgeprägter Unterrichtskultur andererseits</li> <li>- Jährliche Einigung zwischen Schulleitung und sonderpädagogischen Lehrkräften bezüglich Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>- Vertrauen &amp; Zuversicht in das Jahrgangsteam 5 und die Unterrichtsgestaltung bezüglich zieldifferent beschulter Kinder</li> </ul>
S1	149-151	41	Das ist so - also hier kann man ja quasi nicht anders - hier bilden sich die Teams ja einfach, weil sie dort auch in einem Raum sind.		
S1	151-152	42	Das ist natürlich schon auch enorm teambildend, in großen Lehrerzimmern müsste man ja künstlich vielleicht Trennungen schaffen oder so.		
S1	154-157	43	Also mir berichten Kollegen und Kolleginnen aus anderen Schulen, die – auch jetzt gerade die vielen neugegründeten Gesamtschulen, die eben teilweise ja nicht in neuen Gebäuden sind, sondern in vorhandene Schulgebäude einziehen – und da auch erst so Stufe für Stufe hochwachsen.	Veraltete Schulgebäudestrukturen erschweren Teambildung (K4)	
S1	157-158	44	Ich meine, das hatten wir ja auch, aber wir haben eben auch sofort ein neues Gebäude gekriegt – die haben es einfach superschwer.		
S1	158-162	45	Und wenn dann das Kollegium auch – ah, Teamschule – wir wissen aber nicht so genau – und eigentlich wollen wir doch das gemeinsame Lehrerzimmer - also das ist,		Veränderung zur Teamschule muss durch Tatsache von Schulleitung geschaffen werden, wegen möglicher Sorgen innerhalb des Kollegiums (K3)

			glaube ich, auch eine Frage, die man nicht demokratisch regeln sollte, werden wir Teamschule oder nicht, sondern, ich glaube, da muss man einfach nur eine Tatsache schaffen.		- Nachhaltige Forcierung eigenständigen Unterrichts der sonderpädagogischen Lehrkräfte durch Schulleitung
S1	164-166	46	Sonst kann das, glaube ich, ganz leicht nach hinten losgehen auch, weil es natürlich auch die Sorge gibt, und das ist auch bei uns so, das sagen Kollegen auch, ja wir sehen auch XY teilweise wochenlang nicht.		- Transparenz der Schulleitung durch sture Orientierung an & Einhaltung von gemeinsam aufgestellten Vereinbarungen
S1	170-179	47	Sonderpädagogen sind einzelnen Jahrgängen zugeordnet, solange es keine Ausfälle gibt.	Jahrgangszuordnung der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen (K2)	- Klare Richtungsvorgabe der Schulleitung bezüglich Werten, Einstellungen zu Pädagogik & gegenüber Kindern ist wichtig
S1	181-182	48	Aber durch den GU gab es ja im Prinzip eine Zuordnung einer Sonderpädagogin sogar nur zu einer Klasse.	2 sonderpädagogische Lehrkräfte in den Jahrgängen 5 & 6 des Gemeinsamen Lernens (K2)	- Grobe Steuerung von Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit und Inklusion durch Schulleitung
S1	182-184	49	Und insofern es nicht Ausfälle gab, langfristige Ausfälle, ist das das Grundprinzip immer gewesen und bei den Kolleginnen, die wir jetzt im Gemeinsamen Lernen haben, in 5 und 6 also, dort haben wir jeweils in der Tat zwei Personen.		- Schulleitung gibt Steuerung von Werten & pädagogischen Grundkonzepten nicht aus der Hand
S1	184-185	50	Das ist ein unglaubliches Glück und die gehören auch beide diesem Jahrgang an jeweils, diesen beiden Jahrgängen.		- Innovieren & Schulentwicklung ist Schulleitungsaufgabe
S1	210-212	51	Das heißt also, im Gemeinsamen Lernen sind wir so vorgegangen, dass wir Schülerinnen und – es gibt keine Klasse – in den sechs Parallelklassen, ich sag mal so	Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf gesamten Jahrgang im Gemeinsamen Lernen (K2)	- Innovatives, weiterentwickelndes Schulleitungshandeln eckt bei einigen Kollegen an

			rum, die nicht ein Kind hat mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf.		
S1	223	52	Ja, aber auch hier. Also auch da hab ich mir erst mal nicht Freunde hier gemacht.	Schwierigkeiten bei der Umstellung vom Gemeinsamen Unterricht auf Gemeinsames Lernen wegen Widerständen im Kollegium (K3)	<p><b><u>K4: Rahmenbedingungen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verankerung von Teamkultur wird durch Architektur gefördert</li> <li>- Veraltete Schulgebäudestrukturen erschweren Teambildung</li> <li>- Neue Erfahrungen mit Kindern, die auf Elternwunsch entgegen der Schulumtsempfehlung bei uns beschult werden</li> <li>- Elternwunsch sorgt für Herausforderung der Curriculumsentwicklung für sonderpädagogische Lehrkräfte aufgrund der Verteilung zieldifferent beschulter Kinder auf 2 Klassen</li> </ul>
S1	227	53	Das war nicht leicht.		
S1	229-231	54	Ja, das ist für mich auch nach wie vor – da würde ich mich auch gerne mit Ihnen drüber unterhalten - also ich kann gerne sagen, warum ich das so gemacht hab – natürlich auch immer in Kommunikation mit dem Kollegium.		
S1	231-234	55	Es gibt auch diverse Kollegen, die das auch von vornherein so gesehen haben - aber die Personen, die die Tradition und die Kultur des gemeinsamen Unterrichts in der integrativen Lerngruppe bei uns erlebt haben, die hängen total an diesem Konzept und waren da am wenigsten beweglich.		
S1	234-238	56	Von daher war ich unglaublich glücklich über die erste Kollegin jetzt, die eben auch bei uns die Integration durchgezogen hat von fünf bis zehn einmal und dann an der Reihe war in der neuen Fünf jetzt, also das Gemeinsame Lernen als Sonderpädagogin noch mit zu begleiten, die hing auch total am GU, hat sich aber Gott sei Dank konstruktiv geöffnet für diese Situation.	Bereitschaft einer sonderpädagogischen Lehrkraft trotz Widerstände für die Umstellung von Gemeinsamen Unterricht auf Gemeinsames Lernen (K3)	
S1	242-246	57	Aber die Aufgabe der Sonderpädagogin – also das Aufgabenfeld, das kommt ja weder vom Ministerium noch kommt das vom Personalrat, da sind immer wieder die Forderungen natürlich danach, dieses	Herausforderung Aufgabenbeschreibung Sonderpädagogik durch aktuelle Veränderung des Aufgabenfeldes & Heterogenität der Schülerschaft (K5)	<p><b><u>K5: Rollenverständnis</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Herausforderung Aufgabenbeschreibung Sonderpädagogik durch aktuelle Veränderung des Aufgabenfeldes &amp; Heterogenität der Schülerschaft</li> </ul>



			Aufgabenfeld – des Sonderpädagogen zu beschreiben.		
S1	247-249	58	Wir haben das bis heute nicht gemacht und – ich könnte es auch im Moment noch nicht, glaube, die selber auch nicht, weil das einfach im Flow ist und das hängt so dermaßen von den Kindern ab, die wir haben.		- Veränderung der weit entwickelten Kooperations- & Teamteachingkultur zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Gemeinsamen Unterricht kann im Gemeinsamen Lernen nicht aufrecht erhalten werden
S1	249-252	59	Also wir haben zwei ganz unterschiedliche Jahrgänge des gemeinsamen Lernens mit ganz ganz unterschiedlichen Kindern und Bedarfen. Und da könnte ich im Moment nur – nur sehr grob eine Arbeitsplatzbeschreibung einer Sonderpädagogin machen und das ist so grob, das können wir dann auch gleich sein lassen.		- Sonderpädagogische Lehrkräfte decken Unterricht im Gemeinsamen Lernen anteilig mit ab  - Doppelbesetzung in 10-12 Unterrichtsstunden pro Woche im Gemeinsamen Lernen (Regelschullehrkraft & sonderpädagogische Lehrkraft)
S1	263-269	60	Wocken war hier, also Inklusion muss sich in jeder Klasse abspielen, vom Kind aus gesehen ist es in einer Gesamtschule - die auf Heterogenität baut – nicht nachvollziehbar eine Klasse sich jeweils rauszunehmen in jedem Jahrgang, wo dann Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind. Das ist nicht heterogen, das ist eine künstliche Homogenisierung.	Inklusion muss sich in jeder Klasse abspielen, um dem Inklusionsgedanken gerecht zu werden (K3)	- Ablehnung eigenverantwortlichen Unterrichts der sonderpädagogischen Lehrkräfte in einem Schulfach trotz Forcierung durch Schulleitungswunsch
S1	286-292	61	Und das war ein ganz schwieriger Prozess, aber dann kam – also ich bin ja nicht die Einzige, dann kam Wocken und hat so was zum Beispiel gesagt, und hm und dann gibt es aber daneben immer, und aus der Crux komme ich auch nicht raus, und das sehe	Veränderung der weit entwickelten Kooperations- & Teamteachingkultur zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Gemeinsamen Unterricht kann im	- Sorge der Sonderpädagogin vor Überlastung  - Bedeutsamkeit sonderpädagogischer Anteile durch

			ich auch, auch als hohes Bildungsgut, eine unglaublich gut und weit entwickelte Kultur der Kooperation und des Teamteachings aus Sonderpädagoge und Regelschullehrer, den hat uns auch die Schulpreisjury bestätigt, die haben dort das explizit noch mal zurückgemeldet, dass sie da also eine ganz weit entwickelte Kultur an unserer Schule auch erlebt haben.	Gemeinsamen Lernen nicht aufrecht erhalten werden (K3)	diagnostische Expertise in Regelschullehrerausbildung  - Sonderpädagogische Lehrkräfte können nicht alle Arbeiten im Zusammenhang sonderpädagogisch zu fördernder Kinder alleine abdecken
S1	293-295	62	Denn in vier Klassen haben wir das ja noch, von sieben bis zehn und da sozusagen – also da kann man ja – das tut einfach weh auch so zu sehen, das geht so nicht mehr, wir können das nicht aufrechterhalten.		
S1	296-301	63	Und es hat mit Inklusion vom Grundgedanken, von der Wertigkeit wenig zu tun – und das kriege ich nicht anders zusammen, als das, was wir jetzt machen - gebündelte Klassen auf der einen Seite und auch in jeder Klasse mindestens ein Kind mit ESE verteilt.	Gleichzeitigkeit von Bündelung & Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (K3)	<b><u>K6: Äußere Vernetzung</u></b>  - Mitarbeit Schulleitung im Arbeitskreis der Hospitationsschulen  - Informationsaustausch der Schulleitung im Arbeitskreis der Hospitationsschulen über Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte an anderen Schulen
S1	306-312	64	Und wir haben jetzt in dem Jahrgang zuerst drei Klassen gehabt mit zieldifferenten Kindern und da kommen dann unsere Sonderpädagogen, die gerne die Zieldifferenten in die gleiche Klasse haben möchten und da einigen wir uns jedes Jahr – und ich setze dann immer noch eine Klasse obendrauf und dann versuchen wir Kompromisse zu finden.	Jährliche Einigung zwischen Schulleitung und sonderpädagogischen Lehrkräften bezüglich Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (K3)	- Kooperation mit außerschulischem Träger mit Ziel des Einsatzes neuer Medien im Unterricht

S1	316-320	65	Ich kann ihnen bis heute nicht sagen, was richtig ist – ich sehe den Grundgedanken von Inklusion bei Verteilung gegeben und gleichzeitig sehe ich weit entwickelte Unterrichtskultur, die wir aber mit den Ressourcen auf dem hohen Stand nicht in jeder Stunde bei einer Bündelung hinkriegen. Wir machen das im Moment so, wie wir's machen und gucken.	Widerspruch zwischen Gemeinsamen Unterricht und Gemeinsamen Lernen bezüglich des Grundgedankens von Inklusion einerseits und ausgeprägter Unterrichtskultur andererseits (K3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung neuer Medien zur individuellen Förderung von Schüler/innen im Unterricht</li> <li>- Kooperation mit Kreismusikschule</li> <li>- Zusätzliche personelle Ressourcen durch schulischen Verein als erweitertem Träger der Jugendhilfe</li> </ul>
S1	320-338	66	Die beiden Kolleginnen stehen im neuen Jahrgang 5 vor Herausforderung der Curriculumsentwicklung für lebenspraktisches Arbeiten für 3 Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Geistige Entwicklung, die aufgrund des Elternwunsches nicht in einer Klasse unterrichtet werden sollen.	Elternwunsch sorgt für Herausforderung der Curriculumsentwicklung für sonderpädagogische Lehrkräfte aufgrund der Verteilung zieldifferent beschulter Kinder auf 2 Klassen (K4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterstützung durch 3 Bundesfreiwilligendienstleistende im Gemeinsamen Lernen</li> <li>- Teilweise Unterstützung des Kollegiums mithilfe kollegialer Fallberatung &amp; Moderation durch Schulpsychologin</li> </ul>
S1	354-361	67	Im neuen Jahrgang 5 sind mehrfach Kinder bei uns, deren Eltern sich entgegen der Beratung des Schulamtes für den Förderort Gesamtschule entschieden haben und wir machen unterschiedliche Erfahrungen - aber eben auch gute.	Neue Erfahrungen mit Kindern, die auf Elternwunsch entgegen der Schulamtsempfehlung bei uns beschult werden (K4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verhandlung mit Schulträger über räumliche Ressourcen im Gemeinsamen Lernen</li> </ul>
S1	361-364	68	Ich erlebe, dass das neue Fünfer-Team irgendwie versucht, die Herausforderung der Beschulung zieldifferent beschulter Kinder in zwei Klassen hinzukriegen und ich weiß, wenn die das nicht hinkriegen, dass es nicht geht – aber ich glaube dass die das auch noch hinkriegen.	Vertrauen & Zuversicht in das Jahrgangsteam 5 und die Unterrichtsgestaltung bezüglich zieldifferent beschulter Kinder (K3)	

S1	374-379	69	Die Sonderpädagogen haben kaum noch einen Stundenplan oder sie sortieren sich – also gucken sich erst mal in der Fünf alle Klassen an – also die Klassenlehrer jeder Klasse haben eine Teamstunde in der Woche im Stundenplan geblockt, wo die zu zweit sind und die Sonderpädagoginnen kommen dazu und sprechen mit ihnen über Kinder, nicht nur über die mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch über andere, tauschen sich aus.	Teamstunden in Kooperation mit Klassenlehrkräften und anschließender Stundenplangestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte am Anfang Klasse 5 (K2)	
S1	379-384	70	Sie eruieren im Moment, in welche Fächer sie am besten nach Möglichkeit mit in die Doppelbesetzung reingehen und dort werden sie einen Teil des Unterrichts mit abdecken.	Sonderpädagogische Lehrkräfte decken Unterricht im Gemeinsamen Lernen anteilig mit ab (K5)	
S1	386-388	71	10 – 12 Stunden finden in Jahrgang 5 und 6 pro Woche in Doppelbesetzung statt.	Doppelbesetzung in 10-12 Unterrichtsstunden pro Woche im Gemeinsamen Lernen (Regelschullehrkraft & sonderpädagogische Lehrkraft) (K5)	
S1	395-397	72	Ich habe jetzt eine nach der anderen gefragt, die eben in den neuen Jahrgang 5 kommen: Du hast doch ein Fach und bitte unterrichte, möchtest du nicht in einer Klasse? mm [laut für nein]	Ablehnung eigenverantwortlichen Unterrichts der sonderpädagogischen Lehrkräfte in einem Schulfach trotz Forcierung durch Schulleitungswunsch (K5)	
S1	399-400	73	Ich werde die da jetzt irgendwie demnächst – also ich möchte, dass die unterrichten.		
S1	436-438	74	Eine hat mir gesagt, die in dem ersten Jahrgang, ja sie guckt erst mal, sie überlegt	Sorge der Sonderpädagogin vor Überlastung (K5)	

			noch und dann kam sie irgendwann: Ich mach das nicht.		
S1	438-442	75	Und das war dann diejenige, die eben auch den größten Spagat erst mal gemacht hat, also auch gegen ihre innere Vorstellung dann ins Gemeinsame Lernen und nicht in die eine Integrative Lerngruppe und die wollte dann erst mal gucken und konnte nicht genau einschätzen, wie viel Arbeit ist das, wie werd' ich gebraucht, wie sieht mein Arbeitsplatz aus - die hatte einfach totale Angst, damit zu viel Arbeit auf sich zu nehmen.		
S1	446-448	76	Wahrscheinlich muss man das dann auch einmal so setzen und dann ist es – irgendwas muss da passieren - also da kommt so freiwillig im Moment aus der Richtung ein "Nein, machen wir nicht" und das würde ich gerne anders haben.	Nachhaltige Forcierung eigenständigen Unterrichts der sonderpädagogischen Lehrkräfte durch Schulleitung (K3)	
S1	493-495	77	Ich bin im Arbeitskreis der Hospitationsschulen, da wir eine Hospitationsschule sind.	Mitarbeit Schulleitung im Arbeitskreis der Hospitationsschulen (K6)	
S1	500-502	78	Und da bekomme ich immer wunderschön diese Protokolle, und die hatten das neulich irgendwie mal über verschiedene Schulen hier so zusammengefasst, wie da die Teamstrukturen sind und wie der Arbeitsplatz der Sonderpädagogen aussieht.	Informationsaustausch der Schulleitung im Arbeitskreis der Hospitationsschulen über Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte an anderen Schulen (K6)	
S1	504-506	79	Und da habe ich es von zwei anderen Gesamtschulen jetzt auch gelesen, die auch eben verteilen und wo aber eben auch die		

			Sonderpädagogen auch wirklich ein Fach in einer Klasse ganz eigenständig übernehmen.	
S1	511-513	80	Es ist überall ein bisschen anders und alle Schulen haben ihre eigene Tradition und unterscheiden sich.	Auswirkung unterschiedlicher Schultradition auf die Umsetzung des <del>Gemeinsamen Lernens</del>
S1	522-524	81	Das heißt, wir haben da aber auch schon neue Formen der Dienstbesprechung jetzt ins Leben gerufen, nämlich einmal gibt es Dienstbesprechungen auf Teamebene zu Förderplänen.	Neue Dienstbesprechung in Form von stummem Schreibgespräch innerhalb der Jahrgangsteams zur Förderplanentwicklung (K2)
S1	524-529	82	Da werden eben die Förderpläne mit allen Kollegen aus dem Team zusammen entwickelt - die Sonderpädagoginnen schreiben das dann noch, aber die haben jetzt so als Methode das stumme Schreibgespräch für sich erst mal genommen und da soll jeder Kollege eben zu den einzelnen Schülern etwas schreiben und die Sonderpädagoginnen führen das dann aus in der Dokumentation und schreiben einen Förderplan dazu.	
S1	529-533	83	Dann gibt es noch eine andere Form der Dienstbesprechung, die kollegiale Fallberatung - die hat jetzt ein paar Mal stattgefunden, aber kollegiale Fallberatung aller Kolleginnen und Kollegen, die ein Kind XY unterrichten, und es geht dann um dieses Kind, um die Erfahrungen, die damit gemacht werden - also auch aus diesen Gesprächen können Ergebnisse in den Förderplan mit einfließen.	Kollegiale Fallberatung als neue Dienstbesprechungsform (Ergebnisse können mit in Förderplangestaltung einfließen) (K2)

S1	536-538	84	Ja und dann gibt es eben die Fachteams, das heißt, unsere Sonderpädagoginnen versuchen schon auch dort, wo sie eben nicht in Doppelbesetzung sind, für diese Fächer und für die zieldifferenten Kinder Unterrichtsmaterialien zu erstellen.	Material- & Unterrichtsentwicklung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in nicht doppelt besetzten Unterrichtsstunden (K2)
S1	545-546	85	Das heißt also, in der Unterrichtsversorgung, in der Unterrichtsentwicklung sind die schon sehr stark auch mit beansprucht.	
S1	568-571	86	Momentan gibt es kein Kontrollinstrument für geleistete Arbeitsstunden und ich habe auch keinen Zweifel daran, dass alle mehr arbeiten als der Stellenumfang vorgibt.	<del>Momentan kein Kontrollinstrument für geleistete Arbeitsstunden</del>
S1	596-603	87	Die Sonderpädagoginnen treffen sich auch in ihrem Team einmal die Woche – die haben Teamzeiten, in der Mittagspause machen sie das –und besprechen da eben das, was so in den einzelnen Jahrgängen ansteht, ihre Arbeit und so weiter.	Wöchentliches Treffen der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Mittagspause (K2)
S1	596-598	88	Machen auch kollegiale Fallberatung und die machen – haben eine Fachkonferenz Sonderpädagogik, in der eben auch – an der auch Kolleginnen und Kollegen teilnehmen aus dem Regelschullehrerbereich.	Fachkonferenz Sonderpädagogik bezieht Regelschullehrkräfte mit ein (K2)
S1	605-607	89	Die größte Frage wird wirklich – auch was die Lehrerausbildung angeht, sein, inwiefern die Regelschullehrer, die ausgebildet werden an der Universität, wie viel Expertise an Sonder- oder Diagnostik und so weiter kriegen die demnächst mit.	Bedeutsamkeit sonderpädagogischer Anteile durch diagnostische Expertise in Regelschullehrerausbildung (K5)

S1	621-623	90	Also weil solche Leute brauchen wir weil – also die Sonderpädagogen sind da, aber sie können alles, was dort durch die sonderpädagogisch zu fördernden Kinder an Arbeiten anstehen, das können sie nicht alles komplett abdecken.	Sonderpädagogische Lehrkräfte können nicht alle Arbeiten im Zusammenhang sonderpädagogisch zu fördernder Kinder alleine abdecken (K5)	
S1	626-625	91	Das heißt, der Regelschullehrer muss sich in diese Bereiche schon auch hineinarbeiten und am besten auch darauf vorbereitet sein.	Bedeutung sonderpädagogischer Expertise für Regelschullehrkräfte	
S1	638-639	92	Wir haben ja ein Schulprogramm und dieses Schulprogramm wird gemeinsam mit allen entwickelt.	Gemeinsame Schulprogrammentwicklung zum Ausdruck des Leitbildes, des päd. Verständnisses und des Unterrichtsverständnisses (K1)	
S1	641-643	93	Und dieses Schulprogramm hat ein Leitbild und in diesem Leitbild bringen wir ja zum Ausdruck, welches Verständnis von Pädagogik und welches Verständnis von Unterricht wir haben - das setzen wir voraus, also das ist uns wichtig.		
S1	649-650	94	Und die Kolleginnen und Kollegen wissen, glaube ich, inzwischen ziemlich gut, wo es – wo man was verändern kann und wo sie bei mir auch überhaupt nicht weiterkommen.	Transparenz der Schulleitung durch sture Orientierung an & Einhaltung von gemeinsam aufgestellten Vereinbarungen (K3)	
S1	651-653	95	Also ich glaube, dass sich das inzwischen – und das liegt jetzt natürlich nicht daran, dass ich mir dann gerade überlege, nee [laut für nein], da bin im Moment nicht offen für, sondern ich halt mich eben ganz stur an das, was wir vereinbart haben.		
S1	676-678	96	Ich glaube, dass es ganz wichtig ist auch, dass man, wenn es um Werte geht, um	Klare Richtungsvorgabe der Schulleitung bezüglich Werten,	



			Einstellung zu Pädagogik, zu Kindern – dass man da klar sein muss in dem – in welche Richtung es geht.	Einstellungen zu Pädagogik & gegenüber Kindern ist wichtig (K3)	
S1	683-685	97	Wir sind sechs in der Tat, eine Schulleiterin, ein Stellvertreter und dann vier weitere, die man eben an anderen Schulformen so nicht kennt: drei Abteilungsleitungen und ein didaktischer Leiter.	Delegation von Schulleitungsaufgaben an 6-köpfiges Schulleitungsteam (K2)	
S1	687-689	98	Das Ganze ist als Team Schulleitung konzipiert, das heißt, die einzelnen Schulleitungsmitglieder haben ihre einzelnen Zuständigkeiten - dennoch bleibt es laut Gesetz immer so, dass die Schulleiterin letztendlich die Weisungsbefugnis hat - aber ich delegiere halt.		
S1	690-696	99	Zweimal in der Woche treffen wir uns, einmal montags, einmal freitags, haben da unterschiedlich lange Sitzungen und versuchen nach Möglichkeit ganz viel miteinander abzusprechen, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen oder mit irgendwelchen Dingen aus dem Kollegium umzugehen oder zum Beispiel auch sich der Frage zu stellen: Wir machen jetzt Gemeinsames Lernen im nächsten Jahr, da kommen zwölf Kinder - Wie teilen wir denn unsere Klassen auf? So was sind natürlich hier – das besprechen wir gemeinsam und überlegen da den besten Weg.	Austausch und Planung im Schulleitungsteam 2 Mal pro Woche (K2)	

S1	696-699	100	Didaktische Leitung ist mit Fachkonferenzen, Ganztage vertraut.	Fachkonferenzarbeit und Ganztage liegen im Aufgabenbereich der didaktischen Leitung (K2)
S1	702-703	101	Und der didaktische Leiter ist eben neben dem Stellvertreter und mir auch einer, der die ganze Schule auch – mit der ganzen Schule zu tun haben.	Didaktische Leitung gleichzeitig stellvertretende Schulleitung (K2)
S1	703-704	102	Und die Abteilungen konzentrieren sich wirklich jeweils auf ihre drei Jahrgänge, die sie haben.	Abteilungsleitungen konzentrieren sich auf jeweils 3 Jahrgänge (K2)
S1	716-720	103	Also ich hab viel mit Steuerung zu tun – wenn es zum Beispiel so was gibt wie jetzt Schulentwicklung, Schulprogramm, Inklusion und so weiter, dann mache ich das, weil mir das einfach zu wichtig ist – aber das spare ich mir dann auch schon sehr, sehr zusammen so diese Zeit, ne, weil ich da leider teilweise auch zu wenig Zeit habe, um mich um so inhaltliche Dinge zu kümmern.	Grobe Steuerung von Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit und Inklusion durch Schulleitung ist wichtig (K3)
S1	728-729	104	Aber das grobe Steuern von Werten und pädagogischen Grundkonzepten und so, das – gebe ich nicht aus der Hand, also das ist mir zu wichtig.	Schulleitung gibt Steuerung von Werten & pädagogischen Grundkonzepten nicht aus der Hand (K3)
S1	752-753	105	Was ja auch mit zur Aufgabe von Schulleitung gehört, ist Innovation, also das wird von Schulleitern vom Amt erwartet.	Innovieren & Schulentwicklung ist Schulleitungsaufgabe (K3)
S1	753-756	106	Also sie müssen und sollen die Schule weiterentwickeln und das ist was, was ich für den Geschmack des ein oder anderen Kollegen, glaube ich, auch manchmal zu	Innovatives, weiterentwickelndes Schulleitungshandeln eckt bei einigen Kollegen an (K3)

			häufig betreibe - aber dann, wenn das dem Kollegium zu viel wird, dann kriege ich da auch einen Korb.	
S1	762-766	107	Und wir haben halt – mit der Reinhard Mohn Stiftung zusammen ein Projekt, wollen wir jetzt angehen, wo unsere Kinder, die im Gemeinsamen Lernen sind, also der Jahrgang 5 und 6 mit iPads ausgestattet werden, jedes einzelne Kind und – da hat sich das Kollegium zum Beispiel am Dienstag mit einer überwältigenden Mehrheit dafür ausgesprochen.	Kooperation mit außerschulischem Träger mit Ziel des Einsatzes neuer Medien im Unterricht (K6)
S1	771-775	108	Da waren übrigens auch grade unsere Sonderpädagoginnen, die auch gesagt haben, also wenn wir jetzt an die GE-Kinder denken, für die könnte das mit so einem iPad total gut sein. Da scheint es ganz viele gute Sachen wohl zu geben.	<del>Sonderpädagog/innen unterstützen Einsatz neuer Medien</del>
S1	780-782	109	Und damit wir – ne, weil wir irgendwie versuchen – aber wir haben immer noch diese – ja diesen Paragraphen 1 des Schulgesetzes individuelle Förderung und wir haben diese 30er-Klassen, oder jetzt haben wir die 27er-Klassen.	Nutzung neuer Medien zur individuellen Förderung von Schüler/innen im Unterricht (K6)
S1	782-783	110	Und dann jedes Kind individuell zu fördern, Stärken zu fördern, Schwächen zu fördern, Begabungen zu entdecken, Talente zu entdecken.	
S1	789-792	111	Und über die Angebote, die es immer häufiger jetzt auch gibt. Das heißt, sie erwerben ein Lehrwerk und dazu gehört	<del>Ganzheitliche Lehrwerknutzung mithilfe digitaler Geräte möglich</del>

			aber auch die Berechtigung, das digitale Lehrwerk dazu zu öffnen, zu vervielfältigen auf den Geräten in der Schule. Und da bin ich mal gespannt, was das jetzt wohl mit uns macht. Also das ist natürlich ein total spannender Weg.		
S1	824-829	112	Ja, wir haben gebundenen Ganztage. Wir haben an vier Nachmittagen Unterricht, außer Dienstag also, und das heißt, die Kinder im Jahrgang 5 und 6 haben auf jeden Fall immer mindestens bis 14 Uhr 30 und je älter sie dann werden, auch bis 15 Uhr 30 Unterricht, im gebundenen Ganztage. Nachmittags ist also auch Deutsch, Englisch, Mathe, also alles Mögliche. Die Stundentafel erstreckt sich über den ganzen Tag. Und – wir haben ein breit gefächertes Angebot in, in den Mittagspausen halt.	Gebundener Ganztage bis 14.30h oder 15.30h vier Mal wöchentlich	
S1	831-833	113	Wir haben eine Frühstückspause, wir arbeiten ja im 60-Minuten-Takt, und von halb eins bis halb zwei ist eben eine sechzigminütige Mittagspause, da gibt es unterschiedliche Angebote für die Kinder.	60-minütige Unterrichtsstunden, Frühstückspause und Angebote für Schüler/innen in 60-minütiger Mittagspause	
S1	833	114	Die Sozialpädagogen haben bei uns in erster Linie beratende Funktion.	Schulsozialpädagogik zuständig für: Päd. Arbeit & Beratung mit einzelnen Schüler/innen, Sozialtrainings, Unterstützung im Unterricht und genderbezogene Jungen- und Mädchenarbeit für 9.&10.-	
S1	833-837	115	Sie arbeiten mit einzelnen Kindern und versuchen denen zu helfen, die Rat und Hilfe bei ihnen suchen.	Klässler/innen, Elternarbeit und	
S1	835-837	116	Sie haben Angebote im Sozialtraining, wenn eine Klasse sich als – im sozialen Umgang als schwierig herausstellt, können		

			die dort solche Sozialtrainings durchführen über mehrere Wochen in den Klassenratsstunden.	Teilnahme an Jugendhilfeplangesprächen (K2)
S1	837-838	117	Sie – ja gehen mit – auch schon mal in Unterricht, haben ein sehr vielfältigen Arbeitsbereich hier.	
S1	840-842	118	Also das machen sie genderbezogen, es gibt Jungen- und Mädchenarbeit, oder es gibt eben auch ein ganz bestimmten Kurs, der sich an Schülerinnen und Schüler wendet, wo die dann allerdings auch zu verpflichtet sind, in 9 und 10, deren Abschluss gefährdet ist.	
S1	849-854	119	Immer dann natürlich also wenn es um Jugendhilfeplangespräche oder so was geht, ne, diese Art der Elternarbeit würde ich dann da jetzt ansiedeln oder auch mit Eltern zu sprechen oder an Eltern heranzutreten, wenn eben deutlich wird, also hier, das Kind hat irgendwelche starken Probleme und die rühren auch aus dem Elternhaus, dann – führen wir solche Gespräche auch.	
S1	858-860	120	Also wir machen EMU, das ist der erweiterte Musikunterricht in Kooperation mit der Kreismusikschule, da haben die Kinder in einer 7. Stunde dann zusätzlichen Ensemble- oder Instrumentalunterricht.	Kooperation mit Kreismusikschule (K6)
S1	871-873	121	Also das hat der Schulsozialpädagoge ins Leben gerufen, das heißt, der hat einen Verein gegründet, der heißt For You e.V.	Zusätzliche personelle Ressourcen durch schulischen Verein als

			und gilt als erweiterter Träger der Jugendhilfe und ist aber eigentlich ein schulischer Verein.	erweitertem Träger der Jugendhilfe (K6)
S1	876-877	122	Wir haben darüber auch die Möglichkeit, Bundesfreiwilligendienstleistende einzustellen.	Unterstützung durch 3 Bundesfreiwilligendienstleistende im Gemeinsamen Lernen (K6)
S1	877-879	123	Die gehen teilweise auch mit in – so in etwa wie Integrationshelfer mit in Unterricht des Gemeinsamen Lernens und versuchen dort ein bisschen zu unterstützen - das sind drei im Moment.	
S1	918-923	124	Und wir haben eine Schulpsychologin natürlich auch im Kreishaus - leider nicht hier an der Schule selbst ansässig, aber eine für uns zuständige Kollegin, die auch sehr schnell hier sein kann und uns – also zum Beispiel bei kollegialer Fallberatung auch schon mal als Moderatorin unterstützen oder auch sonst, wenn wir ein Problem haben, hier sehr schnell da sein kann oder auch am Telefon sehr gut unterstützt.	Teilweise Unterstützung des Kollegiums mithilfe kollegialer Fallberatung & Moderation durch Schulpsychologin (K6)
S1	944-947	125	Also was eben jetzt auch im Schulprogramm als Arbeitsvorhaben formuliert ist, ist, dass wir uns überlegen müssen, ein Unterstützungssystem hier zu entwickeln für den Umgang mit schwierigen Schülern, haben wir das jetzt erst mal genannt.	Entwicklung eines mit Personal besetzten Auszeitraumes als Arbeitsvorhaben im Schulprogramm formuliert (K1)
S1	969-980	126	Ich wünsche mir kleinere Klassen, mehr Doppelbesetzungsmöglichkeiten und eine	Verbesserte Ressourcenausstattung durch <del>kleine</del> Klassen, mehr

			nach dem Kölner Raummodell konzipierte Schule.	Doppelbesetzung & zusätzliche Räumlichkeiten	
S1	982-986	127	Die BASS beinhaltet plötzlich keine Raumordnung mehr, aber wir müssen mit irgendwas mit dem Schulträger argumentieren und sagen, dass Gemeinsames Lernen so und so viel Räume benötigt.	Verhandlung mit Schulträger über räumliche Ressourcen im Gemeinsamen Lernen (K6)	

## Zusammenfassung Schulleitung 2

Zusammenfassung Schulleitung 2					
Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
S2	6	1	Meine Rolle bezieht sich auf ganz unterschiedliche Handlungsfelder.	Handlungsfelder der Schulleitung bezieht sich auf innerschulische Organisation, Verwaltung, Konzeptentwicklung, pädagogische Ausrichtung der Schule sowie außerschulischer Kommunikation mit Bezirksregierung und Schulamt (K3)	<b><u>K1: Einstellungen, Werte &amp; Haltungen</u></b>  - Gemeinsame Konzeptentwicklung, um Selbstverständnis widerzuspiegeln  - Pädagogischer Leitsatz im Unterricht: „So viel gemeinsam wie möglich und so wenig getrennt wie nötig“
S2	6-10	2	Ich bin natürlich innerhalb der Schule gefragt, in Fragen der Organisation, der Verwaltung, der Konzeptentwicklung, der pädagogischen Ausrichtung der Schule und auf der anderen Seite bin ich natürlich immer in Kommunikation mit allen anderen beteiligten Stellen - das heißt der Bezirksregierung, dem Schulamt und dergleichen mehr.		
S2	10-12	3	Also Mittlerin zwischen Institutionen, zwischen einzelnen Akteuren in diesem großen Feld, Eltern, Schüler, Kollegen natürlich nicht zu vergessen.	Mittlerin zwischen Institutionen, Eltern, Schülerschaft & Kollegium (K3)	- Ermittlung von Vorerfahrungen und Vorstellungen von Lehrkräften mit Inklusion durch Interview während des Auswahlverfahrens
S2	17-18	4	Also zunächst einmal ist es ja so, dass wir, als Schulen vor der Herausforderung stehen, die sich immer wieder verändernden Vorgaben des Landes umzusetzen.	Herausforderung der Umsetzung sich verändernder äußerer Gesetzesvorgaben (K3)	- Schulleitung erlebt offene Haltung des Kollegiums gegenüber Inklusion  - SV-Tag als Informationstag zum Gemeinsamen Lernen und als Anstoß in der Schülerschaft, um über Haltungen nachzudenken
S2	18-20	5	Das heißt, als wir hier 2012 gestartet sind, haben wir mit einer sogenannten integrativen Lerngruppe begonnen.		
S2	20-21	6	Das war das Modell, in dem sechs Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in eine Klasse integriert wurden.		



S2	21-23	7	Das Modell, das dahinter stand war, dass eine Lehrkraft dieser Klasse zugeordnet war und die Anteile der sonderpädagogischen Förderung dann je nach Förderbedarf auch zugewiesen wurde.		<p><b><u>K2: Kooperationskultur</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Feststehende Klassenteams aus 2 Regellehrkräften plus Bedarfsorientierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte</li> <li>- Eigenständige Stundenplangestaltung sonderpädagogischer Lehrkräfte</li> <li>- Flexibilität durch Bedarfsorientierung sonderpädagogischer Lehrkräfte an Lerngruppen oder Fächern</li> <li>- Arbeitsgruppe Inklusion ist konzeptionell ausgerichtet und wirft Blick in die Zukunft</li> <li>- Fachkonferenz Inklusion hat die Aufgabe auf organisatorischer &amp; operativer Ebene tätig zu sein (Lehrmittel, Raumausstattung)</li> <li>- Fachteam Sonderpädagogik</li> <li>- Informationen aus Arbeitsgruppe Inklusion, Fachkonferenz Inklusion &amp; Fachteam Sonderpädagogik werden über Lehrerkonferenzen,</li> </ul>
S2	25-27	8	Inzwischen sind wir ja bei einem Modell, bei dem eine Anzahl von Lehrkräften je nach Zügigkeit den Schulen zugewiesen wird - das heißt, bei einer siebenzügigen Gesamtschule gibt es im Ausbauzustand sieben sonderpädagogische Lehrkräfte.		
S2	29-30	9	Und natürlich gibt es auch Schüler-Lehrer-Relationen, die aber dadurch gar nicht mehr im vollen Umfang realisiert werden können.	Veränderung der Schüler-Lehrer-Relation durch veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen (K4)	
S2	30-33	10	Unsere Schülerschaft setzt sich wirklich aus dem kompletten Spektrum sonderpädagogischer Förderbedarfe zusammen und wir sind, anders als in den Vorjahren, zunehmend mehr von der Konstellation weggegangen, ein Klassenteam plus eine sonderpädagogische Lehrkraft einer Klasse zuzuordnen.	Feststehende Klassenteams aus 2 Regellehrkräften plus Bedarfsorientierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte (K2)	
S2	33-36	11	Wir kommen immer mehr dahin, dass die Klassenteams, gebildet aus zwei Regellehrkräften, so wie auch in der Vergangenheit, ein konstanter Faktor sind und die Sonderpädagogen, sich Klassen zuordnen - je nach Bedarf der Kinder, je nach Bedarf auch der Fachkollegen.		
S2	39-40	12	Und zwar haben wir eine Organisationsform gefunden, nach der sich	Eigenständige Stundenplangestaltung sonderpädagogischer Lehrkräfte (K2)	

			die Lehrkräfte, also die Sonderpädagogen ihren Stundenplan quasi selbst geben.		<p>Schulkonferenzen &amp; in Schulpflegschaft zusammengeführt</p> <p>- Überlegungen, wie die Zusammenarbeit gestaltet werden kann, sodass Synergieeffekte erzeugt werden</p> <p>- Haben noch Spielraum, die gute Teamarbeit im Sinne gegenseitiger Entlastung zu verstärken</p> <p>- Sehr gute Kooperation in einzelnen Fächern durch enge Zusammenarbeit, gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Klassenarbeitsplanung und Entwicklung gemeinsamer Bewertungssysteme</p> <p>- Keine Jahrgangslernzimmer, Arbeitsplätze so zusammengestellt, dass Jahrgangsteams zusammensitzen</p> <p>- Enger Austausch in Pausenzeiten ist möglich</p> <p>- Jahrgangssprecher leiten erste Jahrgangssitzung im Schuljahr und sind kommunikatives Bindeglied zwischen Schulleitung und Jahrgang</p>
S2	42-43	13	Sie sind also nicht eingebunden in den Stundenplan, den wir für die gesamte Schule machen.		
S2	43-44	14	Hintergrund ist, dass dadurch eine Flexibilität erzeugt wird, die es ermöglicht, auch temporär in bestimmte Lerngruppen verstärkt hinein zu gehen, wenn dazu der Bedarf besteht.	Flexibilität durch Bedarfsorientierung sonderpädagogischer Lehrkräfte an Lerngruppen oder Fächern (K2)	
S2	45	15	Oder aber auch, sich einzelnen Fächern zuzuordnen, wenn da Bedarf besteht.		
S2	45-51		Also, als Beispiel, ich führe im Fach Technik den Bohrmaschinenführerschein ein und benötige dort als Techniklehrkraft eine zusätzliche Unterstützung, weil ich vielleicht ein Kind im Unterricht habe, das eine motorische Einschränkung hat oder das sich aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten vielleicht im Umgang mit Gefahrensituationen nicht angemessen verhalten kann - dann brauche ich Unterstützung und die Möglichkeit, das zu signalisieren und abzusprechen, habe ich mit einem solchen Modell.	Sonderpädagogische Lehrkraft als Unterstützung im Unterricht für sonderpädagogisch zu fördernde Kinder und Jugendliche (K5)	
S2	54-55	16	Wir haben im November 2011 Kenntnis davon bekommen, dass es Eltern gibt, die sich zum Sommer 2012 mit ihren Kindern hier an der Schule anmelden wollten.	Gründung Arbeitsgruppe (Kolleg/innen, Eltern & Schüler/innen) durch Schulleitung & did. Leitung aufgrund des Elternwunsches nach Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (K3)	
S2	55-58	17	Und in dem Moment, als wir Kenntnis davon hatten, haben wir sofort - und mit mir meine ich jetzt die didaktische Leitung		

			und ich - eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, bestehend aus Kollegen, Eltern und interessierten Schülern, die ein Konzept entwickelt haben.		- Optimierungsmöglichkeiten bestehen darin, die Zusammenarbeit zu intensivieren, wobei Grundstrukturen da sind und angenommen werden
S2	58-60	18	Und, es hat damals verschiedentlich Abfragen im Kollegium gegeben: Was können wir schon? Was brauchen wir noch? Was wünschen wir uns?	Schulinterne Abfragen zur Ermittlung von Kompetenzen und Bedarfen wegen Entstehung großer Verunsicherung zu Beginn des Gemeinsamen Lernens (K3)	- Kooperation ist wesentliche Gelingensvoraussetzung des Gemeinsamen Lernens
S2	62-65	19	Das war einerseits ein ganz interessanter Prozess, sich noch einmal auch der eigenen Kompetenzen zu vergewissern, weil zu dem Zeitpunkt natürlich auch eine große Verunsicherung entstanden ist: Übernehmen wir da eine Aufgabe, die für uns zu groß ist? Sind wir dafür angemessen ausgebildet? Und dergleichen mehr.		- Gibt hohen Gesprächsbedarf über Kinder und Situationen
S2	65-67	20	Wir haben dann ein Konzept entwickelt, das erst mal unser Selbstverständnis widerspiegelt, auch da an der Stelle wieder ein Stück Selbstvergewisserung.	Gemeinsame Konzeptentwicklung, um Selbstverständnis widerzuspiegeln (K1)	- An einem Standort betreuen 2 sonderpädagogische Lehrkräfte 2 Jahrgänge, um Kinder angemessen zu versorgen
S2	67-68	21	Und dann aber auch Bereiche ermittelt, in denen wir Steuerung brauchten, weil sich da etwas sehr deutlich zu verändern schien.	Gemeinsame Ermittlung des Steuerungsbedarfes (K3)	- Pendeln einer sonderpädagogischen Lehrkraft aufgrund des Doppelstandortes nicht ideal für Beziehungsarbeit und Kontakt mit Fachlehrkräften vor Ort
S2	68-69	22	Aber wir haben auch Bereiche ermittelt, in denen wir festgestellt haben, dass wir Fortbildung brauchen.	Gemeinsame Ermittlung des Fortbildungsbedarfes (K3)	- Idealerweise wäre eine sonderpädagogische Lehrkraft einem Jahrgang zugeordnet
S2	71-73	23	Es ist auch sehr schnell deutlich geworden, dass wir den Umgang mit Räumlichkeiten in unserer Schule mit anderen Augen betrachten sollten, wobei wir natürlich durch die Architektur gebunden sind.	Veränderung im Umgang mit Räumlichkeiten ist deutlich geworden, obwohl an Architektur der Schule gebunden (K4)	- Unterstützung des kooperativen Prozesses durch Schulleitung

S2	73-74	24	Aber hier am Standort ist es so, dass, obwohl das Gebäude mehr als 50 Jahre alt ist, man zu der Zeit sehr innovativ geplant hat.	1 Differenzierungsraum pro 2 Klassenzimmer zur Verfügung (K4)	- Schulleitung nimmt Bedarfsermittlung und Strukturierung des Austausches vor
S2	74-76	25	Wir haben das große Glück, hier in diesem Gebäudeteil zwischen zwei Klassenräumen immer einen Differenzierungsraum zu haben.		- Abteilungsleitungen sind Ansprechpartner/innen für Eltern, Schülerschaft und Lehrkräfte
S2	78-79	26	Wobei im Unterricht das Prinzip gilt: So viel gemeinsam wie möglich und so wenig getrennt wie nötig.	Pädagogischer Leitsatz im Unterricht: „So viel gemeinsam wie möglich und so wenig getrennt wie nötig“ (K1)	- Berichte aus Abteilungen werden in Schulleitungssitzungen eingebracht
S2	80-82	27	Neben dem Anstoßen der Arbeitsgruppe, die auf der konzeptionellen Ebene arbeitet, gibt es natürlich auch viele organisatorische Änderungen.	Fachkonferenz Inklusion für Entwicklungsprozesse ins Leben gerufen (K3)	- Did. Leitung ist für Fachkonferenzarbeit, Beratungsarbeit, Schul- & Unterrichtsentwicklung verantwortlich
S2	82-84	28	Wir haben eine Fachkonferenz Inklusion ins Leben gerufen, um an der Stelle, ähnlich wie in anderen Fachbereichen eine Fachgruppe zu haben, die den Entwicklungsprozess in den Blick nimmt.		- Mitarbeit did. Leitung, Abteilungsleitungen und Schulleitung in AG Inklusion & Fachkonferenz Inklusion
S2	86-88	29	Denn die Arbeitsgruppe, die auch konzeptionell stark ausgerichtet ist, unter Beteiligung von Eltern und Schülern, wirft ja mehr so den Blick in die Zukunft.	Arbeitsgruppe Inklusion ist konzeptionell ausgerichtet und wirft Blick in die Zukunft (K2)	- Schulleitungswunsch nach Supervision und kollegialer Fallberatung zur gemeinsamen Professionalisierung aller Lehrkräfte
S2	88-90	30	Während die Fachkonferenz die Aufgabe hat, naja auf der organisatorischen, operativen Ebene hier innerhalb der Schule tätig zu sein.	Fachkonferenz Inklusion hat die Aufgabe auf organisatorischer & operativer Ebene tätig zu sein (Lehrmittel, Raumausstattung) (K2)	- Regelmäßige Teamtreffen, Lehrer- & Standortkonferenzen, Fachkonferenzen & Arbeitsgruppentreffen
S2	90-91	31	Das heißt, sich mit Anschaffungen zu befassen, mit Lehrmitteln zu befassen, mit Wünschen hinsichtlich der Raumausstattung und dergleichen mehr.		

S2	93-95	32	Und dazu gibt es natürlich noch das Sonderpädagogenteam, was sich auch konstituiert hat, nachdem wir mehr als eine Lehrkraft hatten.	Fachteam Sonderpädagogik (K2)	<p><b><u>K3: Schulleitungshandeln zwischen Autonomie und Heteronomie</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlungsfelder der Schulleitung bezieht sich auf innerschulische Organisation, Verwaltung, Konzeptentwicklung, pädagogische Ausrichtung der Schule sowie außerschulischer Kommunikation mit Bezirksregierung und Schulamt</li> <li>- Mittlerin zwischen Institutionen, Eltern, Schülerschaft &amp; Kollegium</li> <li>- Herausforderung der Umsetzung sich verändernder äußerer Gesetzesvorgaben</li> <li>- Gründung Arbeitsgruppe (Kolleg/innen, Eltern &amp; Schüler/innen) durch Schulleitung &amp; did. Leitung aufgrund des Elternwunsches nach Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> </ul>
S2	97-100	33	Sodass wir also jetzt im Moment, in diesem Arbeitsbereich, drei, auf unterschiedlichen Ebenen agierende Gremien haben, die aber immer wieder auch über Lehrerkonferenzen, Schulkonferenz, Schulpflegschaft und so weiter in der Information der gesamten Schulgemeinschaft zusammengeführt werden und sozusagen alle ins Boot holt.	Informationen aus Arbeitsgruppe Inklusion, Fachkonferenz Inklusion & Fachteam Sonderpädagogik werden über Lehrerkonferenzen, Schulkonferenzen & in Schulpflegschaft zusammengeführt (K2)	
S2	106-107	34	Das habe ich im Grunde genommen gerade beschrieben und damit auch eine Facette meines Schulleitungshandelns beschrieben.	Facette des Schulleitungshandelns beinhaltet Gründung von Strukturen für gemeinsame Steuerung von Veränderungsprozessen (K3)	
S2	107-109	35	Es ist wichtig, diese Strukturen zu schaffen und zu unterstützen, damit Veränderungsprozesse, die durch Inklusion in der Schule stattfinden, gemeinsam gesteuert werden können.		
S2	112-113	36	Es ist so, dass ich in verschiedenen außerschulischen Gremien tätig bin.	Außerschulische Gremienarbeit der Schulleitung (K6)	
S2	113-114	37	Ich bin zum Beispiel im Beirat der Schulleitungen im Kreis aktiv und auch im sogenannten Leitungsteam.	Weiterentwicklung der regionalen Schullandschaft im Beirat der Schulleitungen und im Leitungsteam des Kreises (K6)	
S2	114-116	38	Von dort aus habe ich in meiner Funktion als gewähltes Mitglied in diesen beiden Gremien, das Thema Inklusion immer wieder angesprochen und meine schulische Sicht in diese Gremien eingebracht.		

S2	116-118	39	Das ist sicherlich ein wichtiger Beitrag gewesen, aus der Binnensicht der Schule, etwas in das Gremium einzubringen, was für die Gestaltung der Schullandschaft hier in der Region wichtig ist.		- Schulinterne Abfragen zur Ermittlung von Kompetenzen und Bedarfen wegen Entstehung großer Verunsicherung zu Beginn des Gemeinsamen Lernens
S2	123-126	40	Also zunächst einmal neben der fachlichen Qualifikation und dem Fachbedarf, den wir als Schule natürlich ermitteln und dann bei den Einstellungen berücksichtigen, ist es so, dass wir ein sehr exakt geplantes Auswahlverfahren haben, in dem die Bewerber in eine Art Interview gehen.	Ermittlung von Vorerfahrungen und Vorstellungen von Lehrkräften mit Inklusion durch Interview während des Auswahlverfahrens (K1)	- Gemeinsame Ermittlung des Steuerungsbedarfes
S2	126-127	41	Mit vorbereiteten Fragen, und ein ganz wesentliches Thema ist an der Stelle eben auch Inklusion.		- Gemeinsame Ermittlung des Fortbildungsbedarfes
S2	127-131	42	Also gibt es Vorerfahrungen durch Ausbildung oder Praktika und dergleichen mehr und dann natürlich aber auch die Frage, wenn es die Erfahrungen bisher noch nicht gab, weil man vielleicht das Referendariat an einer Schule gemacht hat, an der das Gemeinsame Lernen noch nicht umgesetzt wurde, nach der Bereitschaft und nach Vorstellungen zur Ausgestaltung.		- Fachkonferenz Inklusion für Entwicklungsprozesse ins Leben gerufen
S2	135-137	43	Weil ich hier das Kollegium als sehr aufgeschlossen erlebe und eine grundlegende Offenheit gegenüber dem Prozess, dem Thema und den Kindern gegenüber erlebe und mir das natürlich wichtig ist an der Stelle den Prozess auch zum Gelingen zu führen.	Schulleitung erlebt offene Haltung des Kollegiums gegenüber Inklusion (K1)	- Facette des Schulleitungshandelns beinhaltet Gründung von Strukturen für gemeinsame Steuerung von Veränderungsprozessen
					- Wir sind alle Lernende im Prozess – unabhängig von unserer Funktion
					- Wie macht man es eigentlich richtig? Jede Schule macht sich für sich auf den Weg und hat Konzepte, Haltungen, Werte, nach denen versucht wird, Inklusion umzusetzen

S2	168-169	44	Also, ganz konkret, als Herausforderung erlebe ich die Gestaltung der Räumlichkeiten, die wir zur Verfügung haben.	Herausforderung der Gestaltung der Räumlichkeiten aufgrund von Kapazitätsauslastung der Schule (K4)	<p>- Schulleitungsangebot von Zeitfenstern zum Austausch im Jahresterminplan auf Wunsch von Fachteams</p> <p>- Schulleitung schafft Freiräume zum Austausch, um mit Arbeitszeit und Arbeitsbelastung vernünftig umzugehen</p> <p>- Gemeinsame Überlegungen, wie Gremienstruktur verändert werden kann, um Zeiträume zum Austausch zu schaffen</p> <p>- Jahresplanung, inhaltliche &amp; zeitliche Gremienplanung/ -strukturierung gehört zu Schulleitungsaufgaben</p> <p>- Did. Leitung hat eine wichtige Rolle im Schulleitungsteam und gibt Aspekte der Inklusion in Fachkonferenzarbeit und schulinterne Lehrpläne hinein</p> <p>- Steuergruppe vom Kollegium beauftragt, das Thema Inklusion durch Evaluation zu bearbeiten und nachzusteuern</p>
S2	169-170	45	Wir sind aufgrund der Größe der Schule an der Kapazitätsgrenze angelangt.		
S2	170-173	46	Wir benötigen aber durch die Inklusion weiterhin Differenzierungsräume und da ist sicherlich es erforderlich, sehr eng mit dem Schulträger zusammenzuarbeiten, den Bedarf deutlich zu machen und an der Stelle durch gute Argumentation eben ein Verständnis für die Situation zu erzeugen.	Verständnis für die räumliche Situation beim Schulträger durch Argumentation erzeugen (K6)	
S2	173-175	47	Der andere Aspekt ist der, dass sich das Rollenverständnis der Lehrkräfte in einem Umbruch befindet.	Rollenverständnis von Regelschullehrkräften & sonderpädagogischen Lehrkräften ist im Umbruch (K5)	
S2	175-176	48	Man stellt fest, dass man mit der, zum Teil ja auch schon vor Jahren erfahrenen Ausbildung, an seine Grenzen stößt.	Mit der vor Jahren erfahrenen Ausbildung stößt man an Grenzen (K5)	
S2	176-179	49	Auch bei den Sonderpädagogen ist die Erkenntnis angekommen, dass mit dem bisherigen Rollenverständnis, wenn man zum Beispiel an einer Förderschule ausgebildet wurde, im Gemeinsamen Lernen an einer Gesamtschule ein Umdenken erforderlich ist.	Umdenken des bisherigen Rollenverständnisses von sonderpädagogischen Lehrkräften, die an Förderschulen ausgebildet wurden, ist erforderlich (K5)	
S2	179-180	50	Und es steht jetzt ganz konkret an, dass wir uns mit dem Thema Rollenverständnis aller Lehrkräfte hier an dieser Schule inhaltlich befassen müssen.	Befassen mit dem Rollenverständnis aller Lehrkräfte muss geschehen (K5)	

S2	180-184	51	Dabei sollte in den Blick gerückt werden, wie eng verzahnt wir eigentlich miteinander arbeiten, denn wir haben in den vergangenen Jahren festgestellt, dass durch Vorgaben des Landes natürlich immer mehr Anforderungen auf Lehrer zukommen und die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen ist.	Aufgrund steigender Anforderungen durch Vorgaben des Landes kommen mehr Anforderungen auf Lehrkräfte zu und die Arbeitsbelastung steigt (K4)	- Steuergruppe wichtiges Gremium für den Prozess, Gemeinsames Lernen zu etablieren  - Prozess des Miteinander-Sprechens durch alle Gremien hindurch hält nach wie vor an
S2	185-187	52	Aber wir können natürlich überlegen, wie wir in dem uns gestellten Rahmen so zusammenarbeiten können, dass wir Synergieeffekte erzeugen - also, dass wir uns gegenseitig entlasten.	Überlegungen, wie die Zusammenarbeit gestaltet werden kann, sodass Synergieeffekte erzeugt werden (K2)	- Wie mit der Verknappung personeller Ressourcen nach dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz umgehen?
S2	187-188	53	Wir haben hier an der Schule gut funktionierende Teams.	Haben noch Spielraum, die gute Teamarbeit im Sinne gegenseitiger Entlastung zu verstärken (K2)	- Gespräch mit Sonderpädagogenteam ergab, dass in Rollenklärungsprozess eingestiegen werden müsste
S2	188-189	54	Aber an der Stelle, glaube ich, haben wir noch Spielraum - also diese Teamarbeit im Sinne der gegenseitigen Entlastung zu verstärken.		- Schulleitungswunsch nach Unterstützung von außen und nach weiterhin ausreichenden personellen & räumlichen Ressourcen
S2	191	55	Also als ein Beispiel: Wir haben im Moment sehr gute Kooperationen in einzelnen Fächern.	Sehr gute Kooperation in einzelnen Fächern durch enge Zusammenarbeit, gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Klassenarbeitsplanung und Entwicklung gemeinsamer Bewertungssysteme (K2)	- Koordinatorin für den Bereich Inklusion an Schule angestellt, die in der Ausgestaltung des Inklusionsprozesses mitarbeitet
S2	192-194	56	Dass Kollegen sehr gut miteinander, sehr eng miteinander zusammen arbeiten, Unterricht gemeinsam planen, Klassenarbeiten gemeinsam planen, Bewertungssysteme gemeinsam entwickeln.		- 3-monatige Erfahrung im Schulleitungsamt, als Inklusionsprozess an Schule aufgenommen wurde
S2	194-196	57	Und wenn man jetzt von diesen guten Beispielen als Gesamtkollegium lernen möchte, dann kann das, wenn man das auf	Noch Spielraum, von guten Kooperationsbeispielen als	



			alle Unterrichtsfächer überträgt, natürlich eine enorme Arbeitsentlastung erzeugen.	Gesamtkollegium zu lernen und Arbeitsentlastung zu erzeugen	<p>- Inklusionsprozess wirkt elektrisierend auf Schulleitung</p> <p><b><u>K4: Rahmenbedingungen</u></b></p> <p>- Veränderung der Schüler-Lehrer-Relation durch veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen</p> <p>- Veränderung im Umgang mit Räumlichkeiten ist deutlich geworden, obwohl an Architektur der Schule gebunden</p> <p>- 1 Differenzierungsraum pro 2 Klassenzimmer zur Verfügung</p> <p>- Herausforderung der Gestaltung der Räumlichkeiten aufgrund von Kapazitätsauslastung der Schule</p> <p>- Aufgrund steigender Anforderungen durch Vorgaben des Landes kommen mehr Anforderungen auf Lehrkräfte zu und die Arbeitsbelastung steigt</p> <p>- Besonderheit Doppelstandortschule für Stundenplangestaltung und</p>
S2	198-200	58	Und das gilt es jetzt auch nochmal in den Blick zu nehmen, um nicht jeden das Rad neu erfinden zu lassen, denn wir arbeiten alle auf der Basis der gleichen Lehrpläne und ich sehe da noch einigen Spielraum.		
S2	204-205	59	Wir haben anders als Schulen, die von vornherein auch in der Architektur als Teamschulen angelegt sind, keine Jahrgangslernzimmer.	Keine Jahrgangslernzimmer – Arbeitsplätze so zusammengestellt, dass Jahrgangsteams zusammensitzen (K2)	
S2	205-207	60	Wir haben also an beiden Standorten gemeinsame Lehrerzimmer für alle - aber die Kollegen haben die Arbeitsplätze so zusammengestellt, dass man immer in Jahrgangsteams zusammen sitzt.		
S2	209-210	61	Das heißt, ein enger Austausch in Pausenzeiten, in Springstunden und dergleichen mehr, ist möglich.	Enger Austausch in Pausenzeiten ist möglich (K2)	
S2	210-212	62	Dann gibt es Jahrgangssprecher, die die erste Jahrgangssitzung im Schuljahr leiten, die aber auch ein wichtiges, kommunikatives Bindeglied zwischen Schulleitung und dem jeweiligen Jahrgang darstellen.	Jahrgangssprecher leiten erste Jahrgangssitzung im Schuljahr und sind kommunikatives Bindeglied zwischen Schulleitung und Jahrgang (K2)	
S2	213	63	Ich glaube, dass es auch da noch Optimierungsmöglichkeiten gibt.	Optimierungsmöglichkeiten bestehen darin, die Zusammenarbeit zu intensivieren, wobei Grundstrukturen da sind und angenommen werden (K2)	
S2	213-215	64	Also, dass wir an der Stelle die Zusammenarbeit sicherlich noch intensivieren können - aber die Grundstrukturen sind da und werden angenommen und genutzt.		

S2	216-218	65	Ich halte Kooperation für unabdingbare und ganz wesentliche Gelingensvoraussetzung des Gemeinsamen Lernens.	Kooperation ist wesentliche Gelingensvoraussetzung des Gemeinsamen Lernens (K2)	Schulleitung in der Kommunikation mit 2 Teilkollegien
S2	219-220	66	Denn es zeigt sich einfach, dass es einen hohen Gesprächsbedarf über einzelne Kinder gibt, über Situationen, die man gemeinsam erlebt (...)	Gibt hohen Gesprächsbedarf über Kinder und Situationen (K2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterschiedliche Erfahrungen durch 2 Jahre versetzten Beginn des Inklusionsprozesses zwischen beiden Teilkollegien</li> <li><b><u>K5: Rollenverständnis</u></b></li> <li>- Sonderpädagogische Lehrkraft als Unterstützung im Unterricht für sonderpädagogisch zu fördernde Kinder und Jugendliche</li> <li>- Rollenverständnis von Regelschullehrkräften &amp; sonderpädagogischen Lehrkräften ist im Umbruch</li> <li>- Mit der vor Jahren erfahrenen Ausbildung stößt man an Grenzen</li> <li>- Umdenken des bisherigen Rollenverständnisses von sonderpädagogischen Lehrkräften, die an Förderschulen ausgebildet wurden, ist erforderlich</li> </ul>
S2	220-225	67	(...) aber natürlich auch über Unterricht, der ja nicht mehr wie in den vergangenen 20 Jahren von einer Person allein vorbereitet und durchgeführt wird, sondern wir erleben zunehmend mehr Situationen, in denen zwei Menschen gemeinsam Unterricht durchführen und dafür sind wirklich Absprachen erforderlich, denn sonst ist einer der Hauptakteur und der Andere ist - wie auch immer - anwesend aber vielleicht nicht mit einer klar zugewiesenen oder verabredeten Funktion.	Zunehmend gemeinsame Unterrichtsdurchführung zu zweit erfordert Absprachen und zugewiesene oder verabredete Funktionen im Unterricht (K5)	
S2	226-229	68	Also, es ist im Sinne einer guten Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen - also Sonderpädagoge, Fachlehrer - und auch mit Blick auf die Qualität von Unterricht - einfach wichtig, dass Absprachen getroffen werden.	Absprachen zwischen verschiedenen Professionen sind wichtig mit Blick auf Kooperation und Qualität von Unterricht (K5)	
S2	229-233	69	Und wenn es Absprachen dahingehend sind, dass man Englischunterricht in einer fünften Klasse, in der aufgrund der doch deutlich auseinander driftenden Lerngruppe, die Sonderpädagogin mit vier Kindern in dem Differenzierungsraum	Absprachen zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Regelschullehrkraft sind für Differenzierung wichtig (K2)	

			gearbeitet hat und dort fand ein fast durchgehend einsprachiger Englischunterricht auf einem anderen Anforderungsniveau statt.		- Befassen mit dem Rollenverständnis aller Lehrkräfte muss geschehen
S2	233-235	70	Aber auch das kann ja nur gelingen, wenn beide Lehrkräfte sich miteinander absprechen und überlegen: Ist das jetzt ein Thema, was wir gemeinsam bearbeiten können oder sollten wir die Differenzierungsmöglichkeit nutzen?		- Zunehmend gemeinsame Unterrichtsdurchführung zu zweit erfordert Absprachen und zugewiesene oder verabredete Funktionen im Unterricht
S2	239-240	71	Eine Doppelstandortschule erfordert andere Strukturen in der gesamten Planung.	Besonderheit Doppelstandortschule für Stundenplangestaltung und Schulleitung in der Kommunikation mit 2 Teilkollegien (K4)	- Absprachen zwischen verschiedenen Professionen sind wichtig mit Blick auf Kooperation und Qualität von Unterricht
S2	242	72	Das ist eine besondere Herausforderung für die Menschen, die Stundenpläne machen.		- Gespräche über Rollenklärungsprozess finden momentan auf informeller und individueller Ebene statt
S2	242-245	73	Das ist eine besondere Herausforderung auch für Schulleitung, weil immer sehr genau auch in der Kommunikation miteinander überlegt werden muss, dass zeitgleich Informationen an beide Teilkollegien gegeben werden und dergleichen mehr.		- Gründung Arbeitsgruppe zum Thema Rollenklärung wird angestrebt, um Annäherungsbedarfe zu klären, engere Kooperationen zu erzeugen, sich zu vergewissern und das Thema ins gesamte Kollegium hineinzutragen
S2	245-246	74	Im Moment haben wir die Situation, dass wir an einem Standort zwei Sonderpädagoginnen haben, die zwei Jahrgänge betreuen.	An einem Standort betreuen 2 sonderpädagogische Lehrkräfte 2 Jahrgänge, um Kinder angemessen zu versorgen (K2)	- Sonderpädagogen möchten gerne viel Zeit bei einzelnen Kindern bleiben und gleichzeitig gibt es Beratungsbedarf, Bedarf nach
S2	248-249	75	Wir haben dann festgestellt, dass wir an dem Standort 1 mit zwei Lehrkräften gar nicht alle Kinder angemessen versorgen können.		
S2	249-250	76	Und jetzt pendelt eine Lehrkraft als Sonderpädagogin zwischen den Standorten.	Pendeln einer sonderpädagogischen Lehrkraft aufgrund des	

S2	250-252	77	Das ist keine ideale Rahmenbedingung, sondern hier ist es ja wichtig, Beziehungsarbeit zu leisten und in einem guten Kontakt mit den Fachlehrkräften vor Ort zu sein.	Doppelstandortes nicht ideal für Beziehungsarbeit und Kontakt mit Fachlehrkräften vor Ort (K2)	Konzeptentwicklung & gemeinsamer Förderplanung  - Schulleitung schaut auf mögliche Überforderung von sonderpädagogischen Lehrkräften aufgrund ungeklärter Rolle
S2	255-256	78	Also idealerweise wäre es ja so, dass wäre eine Schule auf einen Standort konzentriert, als Schule dieser Größe, ein Sonderpädagoge einem Jahrgang zugeordnet wäre, das funktioniert bei uns aber leider nicht, weil wir in Standort 1 vier Klassen in Jahrgang 5 haben und an Standort 2 drei Klassen in Jahrgang 5 - also bedeutet es in unserer Doppelstandortstruktur, dass die Sonderpädagogen in Doppeljahrgängen denken und arbeiten müssen.	Idealerweise wäre eine sonderpädagogische Lehrkraft einem Jahrgang zugeordnet (K2)	<b><u>K6: Äußere Vernetzung</u></b>  - Außerschulische Gremienarbeit der Schulleitung  - Weiterentwicklung der regionalen Schullandschaft im Beirat der Schulleitungen und im Leitungsteam des Kreises
S2	265-268	79	Anders, als an einer Schule, wo man vielleicht einen Jahrgang als Sonderpädagoge betreut und dann auf der Ebene des Jahrgangsteams kommuniziert, ist die Herausforderung hier, immer mit zwei Jahrgängen im Gespräch zu sein - also sicherlich nochmal auch an der Stelle eine besondere Herausforderung für die Beteiligten.	Kommunikation findet immer mit 2 Jahrgängen statt (K2)	- Verständnis für die räumliche Situation beim Schulträger durch Argumentation erzeugen  - Vernetzung mit Schulen der Region & Jugendhilfeträgern durch Hospitationen zum Erfahrungsaustausch
S2	271-273	80	Wir haben Kooperationsvereinbarungen und gute Kontakte mit Jugendhilfeträgern, gute Kontakte mit dem Schulträger, sind gut vernetzt mit den Förderschulen der Region und anderen Schulen des Gemeinsamen Lernens.	Vernetzung mit Schulen der Region & Jugendhilfeträgern durch Hospitationen zum Erfahrungsaustausch (K6)	- Erfahrungsaustausch wichtig zur Standortbestimmung und Selbstvergewisserung

S2	273-276	81	Das heißt, wir nutzen wirklich viele Kontakte zum Erfahrungsaustausch - wir haben auch schon an anderen Schulen Hospitationsangebote genutzt, um zu sehen, wie an unterschiedlichen Schulformen aber auch an unterschiedlichen Schulen gleicher Schulform gearbeitet wird.		- Bilden von Netzwerken wichtig, da es immer wieder Fragen und Verunsicherungen gibt  - Schulleitung kooperiert mit Schulträger, Schulaufsicht, Eltern und gibt dort gewonnene Erkenntnisse/ Informationen an alle weiter
S2	276-278	82	Dieser Erfahrungsaustausch ist unglaublich wichtig, um einerseits eine Standortbestimmung vornehmen zu können, so als Art Selbstvergewisserung, wo wir mit unserer Arbeit stehen.	Erfahrungsaustausch wichtig zur Standortbestimmung und Selbstvergewisserung (K6)	- Schulleitungswunsch nach Unterstützung durch Bundesfreiwilligendienstleistende
S2	278-280	83	Sind wir auf dem richtigen Weg? Denn wir haben immer wieder zwischendurch festgestellt, dass wir alle - unabhängig jetzt von unserer Funktion - Lernende im Prozess sind.	Wir sind alle Lernende im Prozess – unabhängig von unserer Funktion (K3)	
S2	280-283	84	Die Frage stellt sich immer: Wie macht man denn es eigentlich richtig? Jede Schule macht sich für sich auf den Weg, hat natürlich Rahmenbedingungen, die eine Struktur vorgeben und hat auch Konzepte, Haltungen, Werte, nach denen versucht wird, Inklusion umzusetzen.	Wie macht man es eigentlich richtig? Jede Schule macht sich für sich auf den Weg und hat Konzepte, Haltungen, Werte, nach denen versucht wird, Inklusion umzusetzen (K3)	
S2	283-285	85	Und dennoch gibt es aber im Prozess immer wieder Fragen und Verunsicherungen und da ist das Bilden von Netzwerken unglaublich wichtig, um sich auszutauschen.	Bilden von Netzwerken wichtig, da es immer wieder Fragen und Verunsicherungen gibt (K6)	
S2	293-295	86	Ich versuche den kooperativen Prozess weitestgehend zu unterstützen.	Unterstützung des kooperativen Prozesses durch Schulleitung (K2)	

S2	295-298	87	Ich sehe die Notwendigkeit dazu und versuche, bezogen auf unsere Schule, Strukturen zu verändern, in einen Austausch mit dem Kollegium darüber zu gehen, wo wir Zeitfenster für den kommunikativen Austausch benötigen, und natürlich auch die Frage zu stellen, wie sich das strukturieren lässt.	Schulleitung nimmt Bedarfsermittlung und Strukturierung des Austausches vor (K2)
S2	308-310	88	Es gibt verschiedene Angebote, die ich mache - wenn zum Beispiel der Wunsch danach besteht, dass das Sonderpädagogenteam sich zu einem engen Austausch trifft, dann biete ich im Jahresterminplan Zeitfenster an, in denen das möglich ist.	Schulleitungsangebot von Zeitfenstern zum Austausch im Jahresterminplan auf Wunsch von Fachteams (K3)
S2	312-313	89	Denn auch an der Stelle ist ja wichtig mit Arbeitszeit und Arbeitsbelastung vernünftig umzugehen, es soll ja nicht zu einer Überlastung kommen.	Schulleitung schafft Freiräume zum Austausch, um mit Arbeitszeit und Arbeitsbelastung vernünftig umzugehen (K3)
S2	313-314	90	Und das heißt für mich, im Rahmen meiner Möglichkeiten Freiräume zu schaffen, um diesen Austausch zu ermöglichen.	
S2	314-317	91	Im Moment überlegen wir für die Planung des kommenden Schuljahres, wie wir unsere Gremienstruktur dahingehend verändern können, dass Zeiträume geschaffen werden, die für den Austausch genutzt werden können.	Gemeinsame Überlegungen, wie Gremienstruktur verändert werden kann, um Zeiträume zum Austausch zu schaffen (K3)
S2	320-321	92	In meiner Funktion als Schulleiterin gehört es zu meinen Aufgaben, einen organisatorischen Rahmen zu schaffen.	Jahresplanung, inhaltliche & zeitliche Gremienplanung/ -strukturierung gehört zu Schulleitungsaufgaben (K3)

S2	321-323	93	Also eine Jahresplanung vorzunehmen, Gremienplanung vorzunehmen, inhaltlich wie zeitlich und zu strukturieren.		
S2	323-324	94	Darüber hinaus sind wir ein Schulleitungsteam und hier hat die didaktische Leitung eine wichtige Rolle.	Did. Leitung hat eine wichtige Rolle im Schulleitungsteam und gibt Aspekte der Inklusion in Fachkonferenzarbeit und schulinterne Lehrpläne hinein (K3)	
S2	324-326	95	Zum Beispiel im Rahmen der Fachkonferenzarbeit immer wieder den Aspekt der Inklusion mit hineinzugeben, denn auch schulinterne Lehrpläne müssen angepasst werden, um das Lernen aller Kinder zu berücksichtigen.		
S2	326-328	96	Wir haben eine Steuergruppe, die gerade vom Kollegium beauftragt wurde, das Thema Inklusion im Rahmen von Evaluation zu bearbeiten - natürlich mit dem Ziel, je nach Ergebnis wieder nachzusteuern.	Steuergruppe vom Kollegium beauftragt, das Thema Inklusion durch Evaluation zu bearbeiten und nachzusteuern (K3)	
S2	329-330	97	Die Steuergruppe ist auch ein ganz wichtiges Gremium für den Prozess, Gemeinsames Lernen zu etablieren.	Steuergruppe wichtiges Gremium für den Prozess, Gemeinsames Lernen zu etablieren (K3)	
S2	333-339	98	Bevor wir mit dem Gemeinsamen Lernen hier an der Schule begonnen haben, also im Frühjahr 2012, hat es an beiden Standorten einen SV-Tag zum Thema gegeben, an dem die Schülerschaft zunächst einmal informiert wurde: Wir starten mit einer integrativen Lerngruppe - Welche Ideen habt ihr dazu? Welche Fragen habt ihr dazu? Wo seht ihr vielleicht auch Risiken? Oder wo habt ihr Befürchtungen?	SV-Tag als Informationstag zum Gemeinsamen Lernen und als Anstoß in der Schülerschaft, um über Haltungen nachzudenken (K1)	

S2	339-341	99	Und damals ist ein ganzer Tag zu dem Thema gearbeitet worden, also in der Schülerschaft ein Prozess angestoßen worden, darüber nachzudenken, welche Haltung wir haben.	
S2	349-350	100	Das war zur Initiierung dieses Gesamtprozesses einfach ganz wichtig.	Prozess des Miteinander-Sprechens durch alle Gremien hindurch hält nach wie vor an (K3)
S2	350-353	101	Es hat sich aber auch gezeigt, dass dieser Prozess des Miteinander-Sprechens durch alle Gremien hindurch auch nach wie vor anhält - also man kann jetzt nicht sagen, man hat einen Impuls gegeben, der Prozess ist ins Rollen gekommen und nun ist es ein Selbstläufer.	
S2	356-363	102	Wie gehen wir mit einer Verknappung der personellen Ressourcen um? - denn nach dem Modell der integrativen Lerngruppe hätten wir jetzt deutlich mehr Sonderpädagogen in unserer Schule, als es jetzt nach den Veränderungen durch das neunte Schulrechtsänderungsgesetz der Fall sein wird und das sind Herausforderungen, die dann am Wegesrand liegen, bei denen man dann mit allen Akteuren wieder ins Gespräch geht und überlegt, wie steuern wir das jetzt? Und wie wünschen wir uns das? Wo können wir als Schulleitungsteam noch unterstützen? Also das sind im Grunde genommen den ganzen Prozess begleitende Fragen.	Wie mit der Verknappung personeller Ressourcen nach dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz umgehen? (K3)



S2	368	103	Gespräche über Rollenklärung gibt es momentan auf einer informellen und individuellen Ebene.	Gespräche über Rollenklärungsprozess finden momentan auf informeller und individueller Ebene statt (K5)
S2	370-372	104	Aufgrund der räumlichen Struktur unserer Schulgebäude, hat der Schulträger 2012 entschieden, dass Inklusion am Standort 1 startet - das Kollegium am Standort 2 ist zwei Jahre später gestartet.	Unterschiedliche Erfahrungen durch 2 Jahre versetzten Beginn des Inklusionsprozesses zwischen beiden Teilkollegien (K4)
S2	374-376	105	Das heißt, wir hatten auch als Schule die Herausforderung, als Kollegium auf zwei ganz unterschiedlichen Entwicklungsebenen zu agieren, als Gesamtkollegium.	
S2	376-378	106	Das heißt, hier waren durch die ersten Erfahrungen, die zwei Jahre lang bereits gemacht wurden, Kolleginnen und Kollegen auf einem anderen Stand, als an dem Standort, der noch gar keine Erfahrung hatte.	
S2	379-382	107	Im Gespräch mit dem Sonderpädagogenteam hat sich jetzt aber herausgestellt - das Gespräch hat im Januar stattgefunden - dass wir eigentlich als gesamtes Kollegium in einen solchen Prozess einsteigen müssten. So, wie sehen wir unsere Rollen?	
S2	384-386	108	Von welchen Ausgangspunkten aus schauen wir auf das gleiche Thema? Wo sehen wir Annäherungsbedarf? Wo können wir, im Sinne der gelingenden Kooperation, einen noch engeren Schulterschluss erzeugen.	Gründung Arbeitsgruppe zum Thema Rollenklärung wird angestrebt, um Annäherungsbedarfe zu klären, engere Kooperationen zu erzeugen, sich zu vergewissern und das Thema ins

S2	386-388	109	Ich denke, dass wir zum Beginn des neuen Schuljahres eine Arbeitsgruppe zu diesem Thema ins Leben rufen werden, um uns nochmal zu vergewissern und diese Überlegungen ins gesamte Kollegium hineinzutragen.	gesamte Kollegium hineinzutragen (K5)	
S2	396-398	110	Dann gibt es noch die Abteilungsleitungen, die ihre Jahrgänge betreuen und ganz wichtige Ansprechpartner sowohl für Eltern und Schüler als auch für die Lehrkräfte sind.	Abteilungsleitungen sind Ansprechpartner/innen für Eltern, Schülerschaft und Lehrkräfte (K2)	
S2	398-399	111	In die Schulleitungssitzungen werden Berichte aus den Abteilungen eingebracht.	Berichte aus Abteilungen werden in Schulleitungssitzungen eingebracht (K2)	
S2	399-401	112	Die Didaktische Leitung ist für die Fachkonferenzarbeit, die Beratungsarbeit der Schule, die Schul- und Unterrichtsentwicklung verantwortlich.	Did. Leitung ist für Fachkonferenzarbeit, Beratungsarbeit, Schul- & Unterrichtsentwicklung verantwortlich (K2)	
S2	401-403	113	Die Didaktische Leitung arbeitet seit Beginn 2012 in der AG Inklusion mit und ebenfalls in der Fachkonferenz Inklusion.	Mitarbeit did. Leitung, Abteilungsleitungen und Schulleitung in AG Inklusion & Fachkonferenz Inklusion (K2)	
S2	403-404	114	Dort sind auch die Abteilungsleitungen, ich selbst arbeite dort auch mit, weil ich auch selbst im Gemeinsamen Lernen unterrichte.		
S2	404-406	115	Ich sehe meine Rolle darin, mit allen Partnern, Schulträger, Schulaufsicht, Eltern usw. zu kooperieren und die dort gewonnenen Erkenntnisse oder Informationen an alle weiterzugeben.	Schulleitung kooperiert mit Schulträger, Schulaufsicht, Eltern und gibt dort gewonnene Erkenntnisse/ Informationen an alle weiter (K6)	
S2	409-414	116	Ich glaube, dass wir auf einem guten Weg sind - und ich wünsche mir, dass es uns gelingt, gemeinsam diese guten Anfänge	Gute Anfänge mit Intensivierung von Kooperation fortsetzen und GL nicht als zusätzlichen Rucksack verstehen	

			erfolgreich weiter zu führen - dass es uns gelingt, Kooperation zu intensivieren und im Sinne aller, dahingehend einzusetzen, dass wir die Aufgabe des Gemeinsamen Lernens, die wir ja vor vier Jahren neu aufgenommen haben, nicht als - tja - zusätzlichen Rucksack verstehen, den wir tragen müssen, sondern, dass wir die Herausforderung gut annehmen und umsetzen können.		
S2	414-415	117	Ich wünsche mir natürlich auch sehr, dass es von außen Unterstützung gibt.	Schulleitungswunsch nach Unterstützung von außen und nach weiterhin ausreichenden personellen & räumlichen Ressourcen (K3)	
S2	415-416	118	Das heißt, dass, sowohl personelle, als auch räumliche Ressourcen weiterhin in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden.		
S2	416-418	119	Für unsere Schule würde ich mir wünschen, dass wir vielleicht noch in Form von Bundesfreiwilligendienstlern oder Zivildienstleistenden Unterstützung erfahren.		Schulleitungswunsch nach Unterstützung durch Bundesfreiwilligendienstleistende (K6)
S2	428-430	120	Wenn ich mir jetzt nach dem Motto „Wünsch dir was“ - ja, noch was wünschen dürfte, ich erlebe immer wieder auch im Kollegium den Wunsch nach Methoden der Unterstützung zum Beispiel auf der Ebene von Supervision und kollegialer Fallberatung.		Schulleitungswunsch nach Supervision und kollegialer Fallberatung zur gemeinsamen Professionalisierung aller Lehrkräfte (K2)
S2	432-434	121	Und ich würde, wenn ich mir etwas wünschen dürfte, wünschen, dass wir im Rahmen einer Professionalisierung aller Lehrkräfte und aller Beteiligten solche		

			Vorhaben in unsere Arbeitszeit integrieren könnten.	
S2	476-479	122	Und - ich habe vorhin ein ganz wichtiges Bindeglied vergessen - wir haben auch eine Koordinatorin für den Bereich Inklusion - das heißt, eine Lehrkraft, die in der Ausgestaltung des Inklusionsprozesses mitarbeitet.	Koordinatorin für den Bereich Inklusion an Schule angestellt, die in der Ausgestaltung des Inklusionsprozesses mitarbeitet (K3)
S2	482-483	123	Die Sonderpädagogen möchten gerne viel Zeit bei den einzelnen Kindern bleiben - aber wir stellen auch fest, dass bezogen auf Beratung ein Bedarf besteht und im Bereich der Konzeptentwicklung.	Sonderpädagogen möchten gerne viel Zeit bei einzelnen Kindern bleiben und gleichzeitig gibt es Beratungsbedarf, Bedarf nach Konzeptentwicklung & gemeinsamer Förderplanung (K5)
S2	483-484	124	Wir stellen fest, dass der Bedarf bei gemeinsamer Förderplanung sehr groß ist.	
S2	491-494	125	In meiner Funktion gilt es immer genau darauf zu schauen, wo eine Überforderung der Lehrkräfte stattfindet, die von außen an sie herangetragen wird - aber auch darauf zu schauen, wo sie sich möglicherweise selbst überfordern.	Schulleitung schaut auf mögliche Überforderung von sonderpädagogischen Lehrkräften aufgrund ungeklärter Rolle (K5)
S2	494-497	126	Denn diese Menschen sind überaus engagiert und nehmen teilweise auch Aufgaben an sich, die notwendig sind, die bearbeitet werden müssen, zu denen man aber vielleicht auch die Frage stellen kann, sind es denn immer nur die Sonderpädagogen, in deren Aufgabenbereich dieses, was jetzt als Problem benannt wird, eigentlich fällt.	
S2	515-530	127	Teamtreffen Sonderpädagogen alle 4-6 Wochen, Lehrer- und Standortkonferenzen	Regelmäßige Teamtreffen, Lehrer- & Standortkonferenzen,

			4 Mal im Jahr, Fachkonferenz Inklusion 3 Mal im Jahr, AG Inklusion alle 4-6 Wochen.	Fachkonferenzen & Arbeitsgruppentreffen (K2)	
S2	538-541	128	Als Inklusionsprozess an dieser Schule aufgenommen wurde (November 2011), war ich 3 Monate im Amt.	3-monatige Erfahrung im Schulleitungsamt, als Inklusionsprozess an Schule aufgenommen wurde (K3)	
S2	543-545	129	Und sie können sich vielleicht vorstellen, dass auch mit einem gewissen, Unbehagen ist jetzt das falsche Wort, aber mit einer gewissen Elektrisierung dieser Prozess von mir wahrgenommen und aufgenommen wurde.	Inklusionsprozess wirkt elektrisierend auf Schulleitung (K3)	

## Gegenüberstellung der Aussagen von Schulleitung 1 & Schulleitung 2

<b>Gegenüberstellung der Aussagen von Schulleitung 1 &amp; Schulleitung 2</b>		
<b>Kategorie</b>	<b>Schulleitung 1</b>	<b>Schulleitung 2</b>
K1: Einstellungen, Werte & Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berücksichtigung der Haltungen von Lehrkräften gegenüber Kindern und bezüglich fachlicher Leistungen</li> <li>- Einzelgänger sind von der Persönlichkeit nicht richtig aufgestellt für den Lehrberuf</li> <li>- Berücksichtigung der Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion, Teamfähigkeit und projektartigem Arbeiten im Vorstellungsgespräch</li> <li>- Schulprogrammentwicklung geschieht im Gesamtkollegium</li> <li>- Wertbildung und Handeln nach gemeinsam anerkannten Werten ist wichtig</li> <li>- Gemeinsame Schulprogrammentwicklung zum Ausdruck des Leitbildes, des päd. Verständnisses und des Unterrichtsverständnisses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeinsame Konzeptentwicklung, um Selbstverständnis widerzuspiegeln</li> <li>- Pädagogischer Leitsatz im Unterricht: „So viel gemeinsam wie möglich und so wenig getrennt wie nötig“</li> <li>- Ermittlung von Vorerfahrungen und Vorstellungen von Lehrkräften mit Inklusion durch Interview während des Auswahlverfahrens</li> <li>- Schulleitung erlebt offene Haltung des Kollegiums gegenüber Inklusion</li> <li>- SV-Tag als Informationstag zum Gemeinsamen Lernen und als Anstoß in der Schülerschaft, um über Haltungen nachzudenken</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung eines mit Personal besetzten Auszeitraumes als Arbeitsvorhaben im Schulprogramm formuliert</li> </ul>	
K2: Kooperationskultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitarbeit der Lehrkräfte auf den Ebenen Jahrgangsteam, Fachteam &amp; Fachkonferenz bildet kooperative Grundstruktur der Schule</li> <li>- Kooperation schafft Synergieeffekte und hat positiven Einfluss auf Schulklima</li> <li>- Individuelle Entlastung durch Kooperationsstrukturen sorgt für Akzeptanz einschränkender Vorgaben</li> <li>- Hohes Kooperationsniveau durch gemeinsame Ziele und fachliche Definitionen</li> <li>- Hohes Maß gemeinsamer Zielorientierung der Lehrkräfte durch Evaluation bestätigt (COPSOQ-Studie)</li> <li>- Jahrgangsteams einigen sich auf gemeinsamen Jahresplan, Jahrespartitur im Unterricht, Projekte, Rituale &amp; Regeln (14 Kolleg/innen aus 6 Klassen)</li> <li>- Kooperative Fachkonferenzarbeit über 3 Jahre zur Entwicklung fächerübergreifender Leistungskonzepte dienen der Schülerinformation bezüglich Leistungsbeschreibungen, Kompetenzerwartungen und Notentransparenz</li> <li>- Neben verankerten Kooperationsstrukturen auf Organisationsebene auch viele alltäglich stattfindende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feststehende Klassenteams aus 2 Regellehrkräften plus Bedarfsorientierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte</li> <li>- Eigenständige Stundenplangestaltung sonderpädagogischer Lehrkräfte</li> <li>- Flexibilität durch Bedarfsorientierung sonderpädagogischer Lehrkräfte an Lerngruppen oder Fächern</li> <li>- Arbeitsgruppe Inklusion ist konzeptionell ausgerichtet und wirft Blick in die Zukunft</li> <li>- Fachkonferenz Inklusion hat die Aufgabe auf organisatorischer &amp; operativer Ebene tätig zu sein (Lehrmittel, Raumausstattung)</li> <li>- Fachteam Sonderpädagogik</li> <li>- Informationen aus Arbeitsgruppe Inklusion, Fachkonferenz Inklusion &amp; Fachteam Sonderpädagogik werden über Lehrerkonferenzen, Schulkonferenzen &amp; in Schulpflegschaft zusammengeführt</li> <li>- Überlegungen, wie die Zusammenarbeit gestaltet werden kann, sodass Synergieeffekte erzeugt werden</li> </ul>

	<p>Kooperationen in Form von informellen Absprachen und E-Mails</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Teamzimmer pro Jahrgangsteam mit Versorgungsstation, Arbeitsplätzen und Computer zum informellen Austausch oder Absprachen</li> <li>- Jahrgangszuordnung der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen</li> <li>- 2 sonderpädagogische Lehrkräfte in den Jahrgängen 5 &amp; 6 des Gemeinsamen Lernens</li> <li>- Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf gesamten Jahrgang im Gemeinsamen Lernen</li> <li>- Teamstunden in Kooperation mit Klassenlehrkräften und anschließender Stundenplangestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte am Anfang Klasse 5</li> <li>- Neue Dienstbesprechung in Form von stummem Schreibgespräch innerhalb der Jahrgangsteams zur Förderplanentwicklung</li> <li>- Kollegiale Fallberatung als neue Dienstbesprechungsform (Ergebnisse können mit in Förderplangestaltung einfließen)</li> <li>- Material- &amp; Unterrichtsentwicklung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in nicht doppelt besetzten Unterrichtsstunden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haben noch Spielraum, die gute Teamarbeit im Sinne gegenseitiger Entlastung zu verstärken</li> <li>- Sehr gute Kooperation in einzelnen Fächern durch enge Zusammenarbeit, gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Klassenarbeitsplanung und Entwicklung gemeinsamer Bewertungssysteme</li> <li>- Keine Jahrgangslernzimmer, Arbeitsplätze so zusammengestellt, dass Jahrgangsteams zusammensitzen</li> <li>- Enger Austausch in Pausenzeiten ist möglich</li> <li>- Jahrgangssprecher leiten erste Jahrgangssitzung im Schuljahr und sind kommunikatives Bindeglied zwischen Schulleitung und Jahrgang</li> <li>- Optimierungsmöglichkeiten bestehen darin, die Zusammenarbeit zu intensivieren, wobei Grundstrukturen da sind und angenommen werden</li> <li>- Kooperation ist wesentliche Gelingensvoraussetzung des Gemeinsamen Lernens</li> <li>- Gibt hohen Gesprächsbedarf über Kinder und Situationen</li> <li>- An einem Standort betreuen 2 sonderpädagogische Lehrkräfte 2 Jahrgänge, um Kinder angemessen zu versorgen</li> </ul>
--	---	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wöchentliches Treffen der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Mittagspause</li> <li>- Fachkonferenz Sonderpädagogik bezieht Regelschullehrkräfte mit ein</li> <li>- Delegation von Schulleitungsaufgaben an 6-köpfiges Schulleitungsteam</li> <li>- Austausch und Planung im Schulleitungsteam 2 Mal pro Woche</li> <li>- Fachkonferenzarbeit und Ganzttag liegen im Aufgabenbereich der didaktischen Leitung</li> <li>- Didaktische Leitung gleichzeitig stellvertretende Schulleitung</li> <li>- Abteilungsleitungen konzentrieren sich auf jeweils 3 Jahrgänge</li> <li>- Schulsozialpädagogik zuständig für: Päd. Arbeit &amp; Beratung mit einzelnen Schüler/innen, Sozialtrainings, Unterstützung im Unterricht und genderbezogene Jungen- und Mädchenarbeit für 9.&amp;10.-Klässler/innen, Elternarbeit und Teilnahme an Jugendhilfeplangesprächen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendeln einer sonderpädagogischen Lehrkraft aufgrund des Doppelstandortes nicht ideal für Beziehungsarbeit und Kontakt mit Fachlehrkräften vor Ort</li> <li>- Idealerweise wäre eine sonderpädagogische Lehrkraft einem Jahrgang zugeordnet</li> <li>- Unterstützung des kooperativen Prozesses durch Schulleitung</li> <li>- Schulleitung nimmt Bedarfsermittlung und Strukturierung des Austausches vor</li> <li>- Abteilungsleitungen sind Ansprechpartner/innen für Eltern, Schülerschaft und Lehrkräfte</li> <li>- Berichte aus Abteilungen werden in Schulleitungssitzungen eingebracht</li> <li>- Did. Leitung ist für Fachkonferenzarbeit, Beratungsarbeit, Schul- &amp; Unterrichtsentwicklung verantwortlich</li> <li>- Mitarbeit did. Leitung, Abteilungsleitungen und Schulleitung in AG Inklusion &amp; Fachkonferenz Inklusion</li> <li>- Schulleitungswunsch nach Supervision und kollegialer Fallberatung zur gemeinsamen Professionalisierung aller Lehrkräfte</li> </ul>
--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regelmäßige Teamtreffen, Lehrer- &amp; Standortkonferenzen, Fachkonferenzen &amp; Arbeitsgruppentreffen</li> </ul>
<p>K3:Schulleitungshandeln zwischen Autonomie &amp; Heteronomie</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschneidung der Autonomie von Lehrkräften durch festgelegte Teamzeiten im Jahresterminplan nach Vorgabe der Schulleitung</li> <li>- Jahresterminplanung durch Schulleitung</li> <li>- Teilweise Sturheit &amp; Balance zwischen Autonomie und Einschränkung im Schulleitungshandeln</li> <li>- In ausgewählten Bereichen müssen klare Vorgaben der Schulleitung gemacht werden</li> <li>- Stur bleiben bei Widerstand und Entgegenkommen in anderen Bereichen</li> <li>- Veränderung zur Teamschule muss durch Tatsache von Schulleitung geschaffen werden, wegen möglicher Sorgen innerhalb des Kollegiums</li> <li>- Schwierigkeiten bei der Umstellung vom Gemeinsamen Unterricht auf Gemeinsames Lernen wegen Widerständen im Kollegium</li> <li>- Bereitschaft einer sonderpädagogischen Lehrkraft trotz Widerstände für die Umstellung von Gemeinsamen Unterricht auf Gemeinsames Lernen</li> <li>- Inklusion muss sich in jeder Klasse abspielen, um dem Inklusionsgedanken gerecht zu werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlungsfelder der Schulleitung bezieht sich auf innerschulische Organisation, Verwaltung, Konzeptentwicklung, pädagogische Ausrichtung der Schule sowie außerschulischer Kommunikation mit Bezirksregierung und Schulamt</li> <li>- Mittlerin zwischen Institutionen, Eltern, Schülerschaft &amp; Kollegium</li> <li>- Herausforderung der Umsetzung sich verändernder äußerer Gesetzesvorgaben</li> <li>- Gründung Arbeitsgruppe (Kolleg/innen, Eltern &amp; Schüler/innen) durch Schulleitung &amp; did. Leitung aufgrund des Elternwunsches nach Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>- Schulinterne Abfragen zur Ermittlung von Kompetenzen und Bedarfen wegen Entstehung großer Verunsicherung zu Beginn des Gemeinsamen Lernens</li> <li>- Gemeinsame Ermittlung des Steuerungsbedarfes</li> <li>- Gemeinsame Ermittlung des Fortbildungsbedarfes</li> <li>- Fachkonferenz Inklusion für Entwicklungsprozesse ins Leben gerufen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veränderung der weit entwickelten Kooperations- &amp; Teamteachingkultur zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im GU kann im GL nicht aufrecht erhalten werden</li> <li>- Gleichzeitigkeit von Bündelung &amp; Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>- Widerspruch zwischen Gemeinsamen Unterricht und Gemeinsamen Lernen bezüglich des Grundgedankens von Inklusion einerseits und ausgeprägter Unterrichtskultur andererseits</li> <li>- Jährliche Einigung zwischen Schulleitung und sonderpädagogischen Lehrkräften bezüglich Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>- Vertrauen &amp; Zuversicht in das Jahrgangsteam 5 und die Unterrichtsgestaltung bezüglich zieldifferent beschulter Kinder</li> <li>- Nachhaltige Forcierung eigenständigen Unterrichts der sonderpädagogischen Lehrkräfte durch Schulleitung</li> <li>- Transparenz der Schulleitung durch sture Orientierung an &amp; Einhaltung von gemeinsam aufgestellten Vereinbarungen</li> <li>- Klare Richtungsvorgabe der Schulleitung bezüglich Werten, Einstellungen zu Pädagogik &amp; gegenüber Kindern ist wichtig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facette des Schulleitungshandelns beinhaltet Gründung von Strukturen für gemeinsame Steuerung von Veränderungsprozessen</li> <li>- Wir sind alle Lernende im Prozess – unabhängig von unserer Funktion</li> <li>- Wie macht man es eigentlich richtig? Jede Schule macht sich für sich auf den Weg</li> <li>- Schulleitungsangebot von Zeitfenstern zum Austausch im Jahresterminplan auf Wunsch von Fachteams</li> <li>- Schulleitung schafft Freiräume zum Austausch, um mit Arbeitszeit und Arbeitsbelastung vernünftig umzugehen</li> <li>- Gemeinsame Überlegungen, wie Gremienstruktur verändert werden kann, um Zeiträume zum Austausch zu schaffen</li> <li>- Jahresplanung, inhaltliche &amp; zeitliche Gremienplanung/-strukturierung gehört zu Schulleitungsaufgaben</li> <li>- Did. Leitung hat eine wichtige Rolle im Schulleitungsteam und gibt Aspekte der Inklusion in Fachkonferenzarbeit und schulinterne Lehrpläne hinein</li> <li>- Steuergruppe vom Kollegium beauftragt, das Thema Inklusion durch Evaluation zu bearbeiten und nachzusteuern</li> </ul>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grobe Steuerung von Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit und Inklusion durch Schulleitung ist wichtig</li> <li>- Schulleitung gibt Steuerung von Werten &amp; pädagogischen Grundkonzepten nicht aus der Hand</li> <li>- Innovieren &amp; Schulentwicklung ist Schulleitungsaufgabe</li> <li>- Innovatives, weiterentwickelndes Schulleitungshandeln eckt bei einigen Kollegen an</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steuergruppe wichtiges Gremium für den Prozess, Gemeinsames Lernen zu etablieren</li> <li>- Prozess des Miteinander-Sprechens durch alle Gremien hindurch hält nach wie vor an</li> <li>- Wie mit der Verknappung personeller Ressourcen nach dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz umgehen?</li> <li>- Gespräch mit Sonderpädagogenteam ergab, dass in Rollenklärungsprozess eingestiegen werden müsste</li> <li>- Schulleitungswunsch nach Unterstützung von außen und nach weiterhin ausreichenden personellen &amp; räumlichen Ressourcen</li> <li>- Koordinatorin für den Bereich Inklusion an Schule angestellt, die in der Ausgestaltung des Inklusionsprozesses mitarbeitet</li> <li>- 3-monatige Erfahrung im Schulleitungsamt, als Inklusionsprozess an Schule aufgenommen wurde</li> <li>- Inklusionsprozess wirkt elektrisierend auf Schulleitung</li> </ul>
K4: Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verankerung von Teamkultur wird durch Architektur gefördert</li> <li>- Veraltete Schulgebäudestrukturen erschweren Teambildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veränderung der Schüler-Lehrer-Relation durch veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen</li> <li>- Veränderung im Umgang mit Räumlichkeiten ist deutlich geworden, obwohl an Architektur der Schule gebunden</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neue Erfahrungen mit Kindern, die auf Elternwunsch entgegen der Schulumtsempfehlung bei uns beschult werden</li> <li>- Elternwunsch sorgt für Herausforderung der Curriculumentwicklung für sonderpädagogische Lehrkräfte aufgrund der Verteilung zieldifferent beschulter Kinder auf 2 Klassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Differenzierungsraum pro 2 Klassenzimmer zur Verfügung</li> <li>- Herausforderung der Gestaltung der Räumlichkeiten aufgrund von Kapazitätsauslastung der Schule</li> <li>- Aufgrund steigender Anforderungen durch Vorgaben des Landes kommen mehr Anforderungen auf Lehrkräfte zu und die Arbeitsbelastung steigt</li> <li>- Besonderheit Doppelstandortschule für Stundenplangestaltung und Schulleitung in der Kommunikation mit 2 Teilkollegien</li> <li>- Unterschiedliche Erfahrungen durch 2 Jahre versetzten Beginn des Inklusionsprozesses zwischen beiden Teilkollegien</li> </ul>
K5: Rollenverständnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herausforderung Aufgabenbeschreibung Sonderpädagogik durch aktuelle Veränderung des Aufgabenfeldes &amp; Heterogenität der Schülerschaft</li> <li>- Sonderpädagogische Lehrkräfte decken Unterricht im Gemeinsamen Lernen anteilig mit ab</li> <li>- Doppelbesetzung in 10-12 Unterrichtsstunden pro Woche im Gemeinsamen Lernen (Regelschullehrkraft &amp; sonderpädagogische Lehrkraft)</li> <li>- Ablehnung eigenverantwortlichen Unterrichts der sonderpädagogischen Lehrkräfte in einem Schulfach trotz Forcierung durch Schulleitungswunsch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonderpädagogische Lehrkraft als Unterstützung im Unterricht für sonderpädagogisch zu fördernde Kinder und Jugendliche</li> <li>- Rollenverständnis von Regelschullehrkräften &amp; sonderpädagogischen Lehrkräften ist im Umbruch</li> <li>- Mit der vor Jahren erfahrenen Ausbildung stößt man an Grenzen</li> <li>- Umdenken des bisherigen Rollenverständnisses von sonderpädagogischen Lehrkräften, die an Förderschulen ausgebildet wurden, ist erforderlich</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorge der Sonderpädagogin vor Überlastung</li> <li>- Bedeutsamkeit sonderpädagogischer Anteile durch diagnostische Expertise in Regelschullehrerausbildung</li> <li>- Sonderpädagogische Lehrkräfte können nicht alle Arbeiten im Zusammenhang sonderpädagogisch zu fördernder Kinder alleine abdecken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Befassen mit dem Rollenverständnis aller Lehrkräfte muss geschehen</li> <li>- Zunehmend gemeinsame Unterrichtsdurchführung zu zweit erfordert Absprachen und zugewiesene oder verabredete Funktionen im Unterricht</li> <li>- Absprachen zwischen verschiedenen Professionen sind wichtig mit Blick auf Kooperation und Qualität von Unterricht</li> <li>- Gespräche über Rollenklärungsprozess finden momentan auf informeller und individueller Ebene statt</li> <li>- Gründung Arbeitsgruppe zum Thema Rollenklärung wird angestrebt, um Annäherungsbedarfe zu klären, engere Kooperationen zu erzeugen, sich zu vergewissern und das Thema ins gesamte Kollegium hineinzutragen</li> <li>- Sonderpädagogen möchten gerne viel Zeit bei einzelnen Kindern bleiben und gleichzeitig gibt es Beratungsbedarf, Bedarf nach Konzeptentwicklung &amp; gemeinsamer Förderplanung</li> <li>- Schulleitung schaut auf mögliche Überforderung von sonderpädagogischen Lehrkräften aufgrund ungeklärter Rolle</li> </ul>
K6: Äußere Vernetzung	- Mitarbeit Schulleitung im Arbeitskreis der Hospitationsschulen	- Außerschulische Gremienarbeit der Schulleitung

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationsaustausch der Schulleitung im Arbeitskreis der Hospitationsschulen über Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte an anderen Schulen</li> <li>- Kooperation mit außerschulischem Träger mit Ziel des Einsatzes neuer Medien im Unterricht</li> <li>- Nutzung neuer Medien zur individuellen Förderung von Schüler/innen im Unterricht</li> <li>- Kooperation mit Kreismusikschule</li> <li>- Zusätzliche personelle Ressourcen durch schulischen Verein als erweitertem Träger der Jugendhilfe</li> <li>- Unterstützung durch 3 Bundesfreiwilligendienstleistende im Gemeinsamen Lernen</li> <li>- Teilweise Unterstützung des Kollegiums mithilfe kollegialer Fallberatung &amp; Moderation durch Schulpsychologin</li> <li>- Verhandlung mit Schulträger über räumliche Ressourcen im Gemeinsamen Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weiterentwicklung der regionalen Schullandschaft im Beirat der Schulleitungen und im Leitungsteam des Kreises</li> <li>- Verständnis für die räumliche Situation beim Schulträger durch Argumentation erzeugen</li> <li>- Vernetzung mit Schulen der Region &amp; Jugendhilfeträgern durch Hospitationen zum Erfahrungsaustausch</li> <li>- Erfahrungsaustausch wichtig zur Standortbestimmung und Selbstvergewisserung</li> <li>- Bilden von Netzwerken wichtig, da es immer wieder Fragen und Verunsicherungen gibt</li> <li>- Schulleitung kooperiert mit Schulträger, Schulaufsicht, Eltern und gibt dort gewonnene Erkenntnisse/ Informationen an alle weiter</li> <li>- Schulleitungswunsch nach Unterstützung durch Bundesfreiwilligendienstleistende</li> </ul>
--	---	--

### **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschließlich verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den 17.08.2016

---

(Unterschrift Markus Krinke)