

# Inklusion und Schulentwicklung

## *Strategien und Maßnahmen beruflicher Schulen zur Entwicklung einer inklusiven pädagogischen Praxis*

JANA RÜCKMANN, CORNELIA WAGNER-HERRBACH

### **Abstract**

Der folgende Beitrag beschäftigt sich vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik im deutschen Bildungssystem und der damit einhergehenden Herausforderung der Professionalisierung des pädagogischen Personals mit einer Berliner Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte im berufsbildenden Schulbereich. Diese zielt darauf, Lehrkräfte zu Inklusionskoordinator\*innen fortzubilden. Der Fokus liegt auf einer qualitativen Evaluationsstudie, die die Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme und die Gelingensbedingungen für eine inklusive Schulentwicklung in den Blick nimmt. Abschließend werden mit Bezug auf die vorgelegten Befunde Perspektiven für das Gelingen inklusiver schulischer Entwicklung formuliert.

## **1 Einleitung**

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (UN-Behindertenrechtskonvention – UN-BRK) ist durch die Ratifizierung der Bundesrepublik Deutschland seit dem 26. März 2009 verbindlich.

In der Folge haben „Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet zu werden“ (Bertelsmann Stiftung 2010, S. 8). Eine konsequente Auslegung und Umsetzung einer inklusiven Pädagogik stellt alle deutschen Bundesländer vor enorme Herausforderungen: Die jeweils bestehenden sonderpädagogischen Förderstrukturen sind langfristig in eine „Schule für alle“ zu integrieren.

Die Ergebnisse des Datenreports der Bertelsmann Stiftung (2014, S. 5) zeichnen jedoch ein anderes Bild: In vielen Bundesländern mangle es an einem Konsens zum Inklusionsverständnis sowie Konzepten zur Umsetzung. Auch auf ein Fehlen bundeseinheitlicher Standards wird hingewiesen. Zudem fokussiert die Debatte um Inklusion vorrangig die allgemeinbildenden Schulen. Insbesondere im Bereich der Berufsausbildung erschweren die zeitlich festgelegte Ausbildungsdauer und die bundeseinheitlichen Prüfungsvorgaben inklusive Lerngruppen.

Im Bundesland Berlin wird inklusive Schule definiert als gemeinsamer Lernort, an dem „alle Schülerinnen und Schüler [...] ein Recht auf eine gemeinsame und bestmögliche Bildung [haben], unabhängig von z. B. körperlichen und geistigen Potenzialen, Herkunft, sozioökonomischem Status oder Religion“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2015, S. 3). In den Einzelschulen seien dafür u. a. Strukturen, Haltungen und Praktiken zu entwickeln, die die Verschiedenartigkeit der Schülerschaft einbeziehen und deren volle Teilhabe an Bildung unterstützen, heißt es in der Verlautbarung weiter. Daraus ergeben sich unmittelbare Konsequenzen für die Professionalisierung des pädagogischen Personals wie auch für die Gestaltung des schulischen Umfelds und die Organisation der schulischen Abläufe.

## 2 Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse

Für die beruflichen Schulen und Oberstufenzentren im Bundesland Berlin wurde vonseiten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) sowie des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) im Jahr 2013 das „Gesamtkonzept für die Unterstützung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung an den beruflichen Schulen in Berlin durch Fortbildung und Beratung“ (vgl. Neubert/Hinz 2013, nicht veröffentlicht) entwickelt. Die Qualifizierungsmaßnahme im Rahmen des Pilotprojekts „Inklusion an Berliner beruflichen Schulen“ richtet sich an 13 Berliner berufliche Schulen (davon vier Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe). Ziel ist es, mindestens zwei Lehrkräfte dieser Schulen zu Inklusionskoordinator\*innen zu qualifizieren. Diese Personen erhalten für die Dauer des Pilotprojekts jeweils fünf Entlastungsstunden. Als Aufgabenfelder dieser Funktionsstellen werden u. a. die Unterstützung der erweiterten Schulleitung, die Anwendung des Index für Inklusion (vgl. Boban/Hinz 2003; Booth/Ainscow/Kingston 2017) auf den spezifischen schulischen Kontext, die Koordination inklusiver Schulentwicklungsprojekte und Fortbildungsmaßnahmen sowie Netzwerkbildung und Kooperation mit anderen Schulen, Schulaufsicht und weiteren Partner\*innen vorgesehen (vgl. Baumelt 2014). Eine Evaluation der einzelnen Qualifizierungsbausteine wurde mittels quantitativer Fragebogenerhebung durch das LISUM durchgeführt. Die im Folgenden vorgestellte, ebenfalls durch die SenBJF Berlin beauftragte qualitative Evaluationsstudie fokussiert die Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme und die Gelingensbedingungen für eine inklusive Schulentwicklung. Sie umfasst eine Bewertung der Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme durch die Teilnehmenden (Teilstudie 1) und Fallanalysen zur Aufgaben- und Funktionsanalyse der Inklusionskoordinierenden an zwei ausgewählten beruflichen Schulen (Teilstudie 2).

### 3 Methodisches Vorgehen

Die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden begründet sich aus der Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und Deutungen der befragten Akteure (vgl. Helfferich 2011, S. 21). Flick/von Kardorff/Steinke (2010, S. 14) bezeichnen dieses Forscherinteresse als den „Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“. Im Rahmen der beiden Teilstudien wurden insgesamt fünf leitfadengestützte Gruppeninterviews durchgeführt (vgl. Flick 2009, S. 248; Lamnek 2005, S. 71), die die einzelschulischen Akteure (Inklusionskoordinator\*innen, Leitungspersonal, Qualitätsbeauftragte, Sozialarbeiter\*innen) und deren institutionelles Handeln im Rahmen schulischer Inklusion in den Mittelpunkt stellen. Für die Teilstudie 1 wurden drei Gruppeninterviews mit Teilnehmenden der Qualifizierungsmaßnahme im Rahmen einer der Fortbildungsveranstaltungen im Oktober 2017 geführt (N = 16), deren Dauer zwischen 45 und 75 Minuten lag. Teilstudie 2 umfasst zwei Gruppendiskussionen im November 2017, zum einen an einer beruflichen Schule mit sonderpädagogischer Aufgabe, zum anderen an einem Oberstufenzentrum (N = 12), deren Dauer lag bei 65 und 90 Minuten.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an die zirkuläre Dekonstruktion nach Jaeggi/Faas/Mruck (1998). Diese Form der Datenauswertung ist gekennzeichnet durch ihren offenen Zugang für empirisch begründete Kategorien, welche aus dem Datenmaterial mittels zweier Auswertungsphasen gewonnen werden. Mithilfe der Kategorisierung von Einzelfällen besteht die Möglichkeit der Reduktion großer Datenmengen und der inhaltsorientierten Analyse und Ergebnissicherung. In den folgenden Abschnitten werden die für die beiden Teilstudien zentralen Befunde und Argumentationslinien verdichtet dargestellt.

## 4 Zentrale Befunde

### 4.1 Gründe für die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme und Vorerfahrungen im Qualifizierungsbereich

In den meisten Fällen sind es pädagogische Erwägungen, die Lehrkräfte dazu bewegten, sich zu dieser Qualifizierungsmaßnahme anzumelden. „Es hat mich schon immer interessiert, wie alle Schüler\*innen gefördert werden können“ (Schule 8). Drei Personen gaben an, dem Willen der Schulleitung gefolgt zu sein. Die Mehrzahl der Befragten hat bereits Fortbildungen im Bereich Lernförderung/Lernbegleitung besucht (insbesondere ETEP – Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik). An Veranstaltungen zur Sprachbildung nahmen drei Personen teil. Lediglich zwei der Beteiligten haben Sonderpädagogik studiert.

### 4.2 Rückmeldungen zur Qualifizierungsmaßnahme

Die Qualifizierungsmaßnahme wird von den Teilnehmenden als überwiegend positiv und wirksam eingeschätzt. Aussagen wie „Ich finde es grundsätzlich sehr berei-

chernd“ (Schule 9) oder „Ich habe vieles gelernt“ (Schule 3) stehen exemplarisch für das Meinungsbild, welches sich in allen Gruppendiskussionen übereinstimmend zeigte. Dies zeigt sich auch in den quantitativen Befragungen des LISUM zu den Einzelmodulen.

Positiv wurde insbesondere wahrgenommen, dass Möglichkeiten zu Austausch und Zusammenarbeit mit anderen Schulen bestanden. Weiterhin konnten sie eigene Projekte umsetzen und dabei Unterstützung/Feedback erfahren (von anderen Schulen bzw. durch die Lehrgangsführung).

Ebenfalls wurden die Modulbestandteile positiv beurteilt, die sich mit den rechtlichen Grundlagen der Inklusion beschäftigten. Dennoch wünschen sich die Befragten eine Ausweitung dieser Themenbereiche. Mit Blick auf die vorgestellten Methoden/Ansätze sagte eine Person: „Ich bekomme hier einen breiten Fächer an Möglichkeiten. Ich habe dann Know-how. Ich kann Vorschläge machen.“ Tabelle 1 zeigt zusammenfassend die Befunde zur Reflexion der Qualifizierungsbestandteile.

**Tabelle 1:** Rückmeldungen zu Qualifizierungsbestandteilen (Nennungen)

Förderliche Qualifizierungsbestandteile	Kritisch beurteilte Qualifizierungsbestandteile
Zusammenarbeit Schulen (11)	Theoretische Inputs (4)
Methoden/Ansätze (6)	Beispiele anderer Schulstufen (3)
Rechtliche Grundlagen (5)	Themen für Schulleitung (2)
Austausch mit Schulleitungen (3)	
Passende externe Beispiele (3)	<b>Unterschiedlich wahrgenommene Qualifizierungsbestandteile</b>
Zeitanteile für Eigenarbeiten (2)	Projektarbeit/Projektmethoden (3)

Die Befragten empfehlen, die Konzeption der Qualifizierungsmaßnahme weiterzuentwickeln. Inputs zu Beginn der Qualifizierungsreihe sollten zielführender und noch stärker auf die Berufsbildung zugeschnitten werden. „Es müssten Standards entwickelt werden, was könnte man [als Schule] wie bearbeiten? Was braucht man dafür? Die Schulen müssten dann Freiraum haben, entsprechend ihre Schwerpunkte umzusetzen“ (Schule 12). Weiterhin wird angeregt, Arbeitsgruppen einzurichten, die parallel zur Fortbildung laufen und Austausch bzw. Zusammenarbeit zwischen den Schulen ermöglichen. Hier könnten sowohl die Schulen, die bereits die Qualifizierungsmaßnahme in Anspruch genommen haben, als auch Schulen, die aktuell dabei sind, miteinander arbeiten. Ebenfalls sollten Schulleitungen systematisch in diesen Austausch eingebunden sowie verstärkt Fortbildungsangebote für Lehrkräfte bereitgestellt werden (extern durch die Schulverwaltung sowie im Rahmen schulinterner Ansätze).

### 4.3 Reflexionen zur Rolle, Funktion und Einbindung der Inklusionskoordinierenden

Auf diese Frage werden höchst unterschiedliche Orientierungen deutlich. Mit folgenden Rollen sehen sich die Befragten konfrontiert:

- *Berater\*innen*: Sie beraten Schul- und Abteilungsleitungen sowie Schulentwicklungsteams und Lehrkräfte in Bezug auf die Berücksichtigung inklusiver Aspekte bei strategischen Entscheidungen und in Bezug auf die Umsetzbarkeit geplanter Inklusionsvorhaben.
- *Gatekeeper\*innen*: Sie sensibilisieren das Kollegium wie auch die Funktionsträger\*innen für Bestandteile einer inklusiven Pädagogik, über Notwendigkeiten der Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis sowie über Weiterentwicklungen in diesem Bereich. Darüber hinaus übernehmen sie Aufgaben in der Fortbildung des Kollegiums.
- *Initiator\*innen*: Sie initiieren Projekte und beraten Projektgruppen bei der Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen.
- *Koordinator\*innen*: Sie vermitteln Ansprechpartner\*innen für verschiedene inklusive Fragestellungen an die Schulleitung und das Kollegium. Zudem unterstützen sie die Schaffung notwendiger organisatorischer und administrativer Strukturen zur Realisierung einer inklusiven Praxis an der Schule.
- *Mediator\*innen*: Die Inklusionskoordinierenden vermitteln bei Fragestellungen zur inklusiven Pädagogik, z. B. im Rahmen von Fach(gruppen)arbeit, bei der Curriculum- und Bildungsgangentwicklung, in Bezug auf lernorganisatorische oder methodische Fragestellungen sowie bei der Interaktion von Lehrenden und Lernenden.

Die Mehrzahl der Befragten sieht ihre Möglichkeiten als begrenzt an, eine nachhaltige Verankerung einer inklusiven pädagogischen Praxis an der Schule zu erreichen, wenn keine hinreichende Unterstützung vonseiten der Schulleitungen bzw. eine Einbindung in die Schulentwicklungsgremien erfolgt. Die Verantwortung für alle strategischen Entscheidungen im Bereich Inklusion wird von den Befragten bei den Schul- und Abteilungsleitungen verortet. „Wir sind nicht die Richtigen, etwas zu verändern. Da müsste man auf einer anderen Ebene anfangen [...], irgendwelche Funktionsstellen schaffen“ (Schule 3). „Oder zumindest, dass man in der Schulentwicklungsgruppe sitzt“ (Schule 2).

Die Befragten sehen es an ihren Schulen zumeist als gelungen an, Grundstrukturen für eine inklusive Pädagogik an den Schulen etabliert und Sensibilisierungsprozesse im Kollegium angestoßen zu haben. Als nächsten Schritt streben die Teilnehmenden an, „individualisierten Unterricht auszuweiten und eine Verankerung im Schulprogramm zu erreichen“ (Schule 4). Weiterhin sollte erreicht werden „dass es nicht mehr dieses Unwort gibt [...]. Dass man merkt, dass es für die Schüler\*innen positiv ist und damit auch für einen selbst positiv ist. Auch die Lehrkräfte sollten einbezogen werden, d. h. die Achtung der Bedürfnisse der Lehrkräfte“ (Schule 9).

Die Befragten äußern sich umfangreich dazu, mit welchen Herausforderungen und vielfältigen Aufgabenbereichen sie konfrontiert seien: „Wenn ich gewusst hätte, was da dran hängt ... Ich fühle mich eigentlich schon qualifiziert, aber weil der Aufgabenbereich so groß ist [...]. Ich habe nicht den Handlungsrahmen, gewisse Dinge anzustoßen. Man muss ein gutes Team sein. Die Abteilungsleitungen und Schulleitungen müssten einbezogen sein“ (Schule 10).

Generell erscheinen den Teilnehmenden eine bessere Ausstattung mit Lehrpersonal und Fachkräften (z. B. Sozialpädagog\*innen), geringere Klassenstärken sowie die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für Inklusion notwendig, um angestoßene Veränderungen an den Schulen zu verstetigen bzw. noch verstärkt auszuweiten.

#### **4.4 Reflexionen zum Inklusionsbegriff**

Danach befragt, welchen Inklusionsbegriff die Befragten ihrer eigenen Arbeit zugrunde legen, wurden durch die Befragten zwar keine gemeinsamen Orientierungen deutlich. Dennoch konnten alle Schulen eine eigene, klare konzeptuelle Beschreibung vorlegen. Piezunka/Schaffus/Grosche (2017, S. 220) extrahieren aus den Befragungen von neun Interviews mit Inklusionsforschenden aus Hochschulen sowie außeruniversitären Forschungsinstitutionen in Deutschland entsprechend einem phänomenografischen Ansatz vier Verständnisse von schulischer Inklusion, anhand derer sich die Reflexionen der Befragten kategorisieren lassen:

##### **Verständnis 1: UN-Behindertenrechtskonvention**

Entsprechend diesem Verständnis stehen die Umsetzung des Rechtsdokuments und damit die „Platzierung von Menschen mit Behinderung im Regelsystem“ (ebd., S. 213) im Zentrum der Überlegungen, wobei praktische Implikationen fehlten. Keine der befragten Personen vertrat ein Verständnis in diesem Sinne. Obwohl die Diskussionsprozesse zum Inklusionsbegriff im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme als langwierig und teilweise anstrengend von den Befragten bezeichnet wurden, meldeten die Befragten zurück, dass sie einen wesentlichen Klärungsprozess eingeleitet haben: „Mein Begriffsverständnis hat sich durch die Fortbildung verändert. Vorher habe ich den Inklusionsgedanken z. B. mit Menschen im Rollstuhl assoziiert. Ein erweiterter Begriff von Inklusion ist mir erst in der Fortbildung bewusst geworden“ (Schule 3). Allerdings wird dieses Verständnis als häufiges Muster auf der Ebene der Schulverwaltungen, Schulleitungen und auch der Kollegien identifiziert.

##### **Verständnis 2: Pragmatisches Verständnis im Sinne von Leistungsentwicklung**

Dieses Verständnis wird von den Teilnehmenden der Qualifizierungsmaßnahme am häufigsten vertreten: „Jeden Schüler nach seinen eigenen Möglichkeiten fördern“ (Schule 12) oder „Inklusion heißt, Schülerinnen und Schüler optimal gemäß ihren Anlagen zu fördern“ (Schule 6). An insgesamt fünf Schulen wird die bestmögliche individuelle Förderung von Lernenden als zentrales Ziel von Inklusion angestrebt.

### Verständnis 3: Teilhabe, Anerkennung, Wohlfühlen

In diesem Verständnis liegt der Fokus auf der sozialen und persönlichen Integration aller an Schule beteiligten Personengruppen. Befragte von drei Schulen geben an, ihren Aktivitäten diesen Inklusionsbegriff zugrunde zu legen. „Alle sind an Schule beteiligt und fühlen sich wohl“ (Schule 3).

### Verständnis 4: Inklusion als Utopie

„Im Mittelpunkt steht die Schule für alle“ (Schule 8). Auch diesem Begriffsverständnis lassen sich Aussagen der Vertreter\*innen von drei Schulen zuordnen. Inklusion wird als Idealzustand definiert, der zwar niemals völlig erreicht werden kann, jedoch das Handeln der Akteure leitet. Hierbei erfolgt eine Erweiterung der Perspektive auf Entwicklungsbereiche wie z. B. Genderfragen, Lebensbedingungen, Nachhaltigkeit.

Die Befragten geben an, dass der Begriff der Inklusion in den Kollegien häufig kontrovers diskutiert wird. „Inklusion ist an unserer Schule ein Unwort, es geht immer damit einher, dass man etwas tun muss“ (Schule 9). Es scheinen jedoch auch pragmatische Lösungsansätze auf: „Wir haben die Lehrkräfte an unserer Schule nach ihrem Verständnis von Inklusion befragt. Die Kolleg\*innen sollen damit Aufmerksamkeit für das Thema Inklusion entwickeln. Hat nicht immer funktioniert, aber mit dem Begriff können sie jetzt was anfangen, auch wenn das noch nicht im Unterricht umgesetzt wird. Da brauchen wir noch Zeit“ (Schule 3).

## 4.5 Reflexionen zu angestoßenen Veränderungen

Die Befragten geben übereinstimmend an, dass Veränderungen in den Schulen erreicht werden konnten: Diese beziehen sich insbesondere auf die Initiierung von Projektgruppen oder Arbeitsgemeinschaften zum Thema Inklusion (5 Schulen) sowie auf die verbindliche Festlegung von Zuständigkeiten (3 Schulen). Die Befragten aus fünf Schulen benennen konkrete Maßnahmen, die aus den Impulsen der Qualifizierungsmaßnahme heraus entstanden sind (Tabelle 2). Die berichteten Veränderungen sind entsprechend dem „neuen Index für Inklusion“ überwiegend den Entwicklungsbereichen „inklusive Strukturen etablieren“ und „inklusive Praktiken entwickeln“ zuzuordnen (vgl. Plate 2017). Über die Ausbildung inklusiver Kulturen bzw. vor allem die Diskussion curricularer Leitbilder im Sinne eines menschenrechtsbasierten Ansatzes berichten ausschließlich die beruflichen Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt.

**Tabelle 2:** Entwicklungsansätze

Entwicklungsschritte, -ansätze, -maßnahmen	Nennungen
Projektgruppe, Arbeitsgemeinschaft	5
Fachbereich Inklusion	1
Dokumentation Zuständigkeiten/Ansprechpartner*innen	3
Projektflyer	1

(Fortsetzung Tabelle 2)

Entwicklungsschritte, -ansätze, -maßnahmen	Nennungen
Bestandsanalysen zur inklusiven pädagogischen Praxis	3
Beratungsangebote für Lehrkräfte	1
Projekte zur individuellen Förderung/Teilhabe (z. B. Willkommensklassenkochen, Sprachbildung, Lernausgangslagenerfassung, Handlungsleitfaden)	5
Inklusionskonferenz (Lernbegleitung)	1

Als kritische Größe für das Gelingen von Veränderungen in den Schulen benennen die Befragten insbesondere das schulische Leitungspersonal. „Die Schulleitung muss das verinnerlichen und vorleben. Sie sollte [uns] den Rücken stärken, das hat auch Wirkung aufs Kollegium“ (Schule 4).

## 5 Fazit und Perspektiven für das Gelingen inklusiver schulischer Entwicklung

Derzeit stehen die Schulen unter einem enormen Veränderungsdruck, der daraus resultiert, dass sie verschiedene gesellschaftliche Anforderungen zu bewältigen haben, die mit erheblichen Akzentverschiebungen im Bildungs- und Erziehungsauftrag einhergehen. Die Digitalisierung in Industrie, Wirtschaft und Gesellschaft, die Integration von Geflüchteten, die Umsetzung zentraler Schulabschlussprüfungen und die datengestützte Qualitätsentwicklung der Einzelschule sind nur einige Schlagworte, die in diesem Zusammenhang benannt werden. Die Diskussion um Inklusion fordert nicht nur zur Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung bestimmter Gruppen von Lernenden und zum Ausgleich von Benachteiligungen auf; vielmehr ruft sie zu einer Neugewichtung der Wertediskussion auf: Respekt für Vielfalt, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut sollen als Basis dafür stehen, eine „Schule für alle“ umzusetzen. An die Stelle eines Curriculums, das auf die Integration der Heranwachsenden in Gesellschaft und Beruf sowie die Erfüllung individueller Lebensentwürfe ausgerichtet ist, soll nun ein Curriculum treten, in dem Menschenrechte und die Ausrichtung auf eine nachhaltige Sicherung der Lebensgrundlage für zukünftige Generationen zentrale Leitfiguren sind (vgl. Plate 2017). Es kann nicht verwundern, dass in den Einzelschulen die Vielfalt der Reformansätze und die Verschiedenartigkeit der Anforderungen als Überforderung wahrgenommen werden, noch dazu in Zeiten eines sich dramatisch zuspitzenden Lehrkräftemangels.

Dies kann als eine Erklärung dafür gelten, warum in vielen Reformbestrebungen eine hohe Diskrepanz zwischen dem Engagement einzelner Promotoren (hier der Inklusionskoordinierenden) und dem Kollegium insgesamt wahrgenommen



wird. Während sich die Inklusionskoordinierenden als Lernende im Prozess der Entwicklung einer inklusiven pädagogischen Praxis sehen und Ermöglichungsstrategien identifiziert haben, um den Idealzustand einer „Schule für alle“ zu erreichen, herrscht in den Kollegien weiterhin überwiegend Skepsis und Verunsicherung vor (vgl. z. B. das Modell zu den Phasen von Veränderungsprozessen von Kostka/Mönch 2009). Auch seien die Schulleitungen aufgrund der vielfältigen Aufgabenfelder, die sie zu bewältigen haben, selten Treiber solcher Schulentwicklungsprozesse. Die vorgestellten Befunde verweisen ebenfalls darauf: Die bildungspolitische Prämisse, zentrale Reformvorhaben anzustoßen und dabei die Ausgestaltung der jeweiligen Prozesse im Bottom-up-Ansatz auf die Ebene der Einzelschule zu verlagern, verstärkt die Diversität und Verschiedenartigkeit der gewählten Zugänge. In der Folge wächst die Unsicherheit bezüglich des gewählten Vorgehens und erschwert die Evaluation der umgesetzten Aktivitäten aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit. Zudem entsteht ein verbindlicher rechtlicher Rahmen in vielen Fällen erst parallel bzw. im Anschluss an Pilotprojekte und Modellversuche, wodurch gerade innovative Schulen ihr Vorgehen ggf. nachträglich einer veränderten bildungspolitischen Rahmensetzung anpassen müssen.

Für die Verstetigung der angestoßenen Entwicklungen fordern die Schulen im konkreten Fall die Bereitstellung entsprechender Ressourcen ein (insbesondere Entlastungsstunden). Sie wünschen sich zudem feste Ansprechpersonen innerhalb der Bildungsverwaltung sowie eine Schärfung der rechtlichen Rahmenvorgaben. Eine bessere Ausstattung mit Expert\*innen, Sozialpädagog\*innen, Schulförder\*innen erscheint den Befragten ebenfalls notwendig, um die höchst unterschiedlichen Aufgaben in einer inklusiven Schule zu realisieren. Geringere Klassenstärken bzw. Teamteaching von Lehrkräften könnten ebenfalls die Umsetzung inklusiver pädagogischer Maßnahmen fördern. Zudem besteht der Wunsch nach schulübergreifenden Fortbildungsangeboten (insbesondere für die Kollegien) sowie nach Unterstützung bei der Vernetzung der Schulen, die sich aktiv mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen.

Dem schulischen Qualitätsmanagement kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Dieses sollte dahin gehend Anwendung finden, die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht entsprechend den sich verändernden Bedingungen zu unterstützen und eine Schulkultur zu entwickeln, in der Veränderungen und Diversität zu einem selbstverständlichen und systematischen Bestandteil der alltäglichen Arbeit werden. Dies kann nur als gemeinsame Aufgabe von Bildungsadministration, Schulleitung und Lehrkräften gelingen.

Zentral erscheint ebenfalls die Professionalisierung des pädagogischen Personals. Die Forschungsbefunde zeigen, dass Lehrkräfte, die den Unterricht als einen dynamischen, sich ständig verändernden interaktiven Prozess verstehen und neuen (fach-)didaktischen Entwicklungen aufgeschlossen gegenüberstehen, eher bereit sind, qualitätswirksame Veränderungsprozesse auf der Schulebene mitzutragen und mitzugestalten (vgl. Zimmermann 2013; Rückmann 2016). Je mehr in der Aus-, Fort- und Weiterbildung auf ein solches Rollenverständnis hingearbeitet wird, desto grö-

ßer ist die Chance, dass angestrebte Veränderungsprozesse ein breites Commitment auf individueller wie kollektiver Ebene im Sinne einer lebendigen Qualitätskultur erfahren (vgl. Jonach/Gramlinger/Hartl 2012).

Erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit ist ohne Teamstrukturen und Kooperation in den Schulen undenkbar. Zu unterscheiden ist zwischen langfristigen Gruppen (Steuer- und Schulentwicklungsgruppen) und Projektgruppen, die bestimmte Maßnahmen umsetzen (vgl. zu Formen der Kooperation Harazd/Drossel 2011). Es ist nicht zuletzt darauf zu achten, dass ein systematischer Austausch mit den übergeordneten Ebenen erfolgt (Schulleitung und Bildungsadministration). Nur so kann vermieden werden, dass es zu einer „Verinselung“ von einzelnen Projekten und Entwicklungsansätzen kommt.

## Literatur

- Baumelt, Christina (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung – Ein Qualifizierungsprojekt für Berlin. LISUM.
- Bertelsmann Stiftung (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (2014): Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzung der Originalausgabe von Booth, Tony/Ainscow, Mel. Online: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (18.09.2018).
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. Online: [http://www.alerteducation.eu/files/index\\_for\\_inclusion\\_english.pdf](http://www.alerteducation.eu/files/index_for_inclusion_english.pdf) (18.09.2018).
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ingrid (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek.
- Harazd, Bea/Drossel, Karina (2011): Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. In: Empirische Pädagogik, 25 (2), S. 14–160.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht. Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Berlin.
- Jonach, Michaela/Gramlinger, Franz/Hartl, Sigrid (2012): Qualität braucht Kultur. Das Quality Culture Konzept und seine Anwendungsmöglichkeiten im Kontext von (berufsbildenden) Schulen. In: bwp@, Ausgabe 21, S. 1–11. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe21/jonach\\_etal\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/jonach_etal_bwpat21.pdf). (03.08.2018).
- Kostka, Claudia/Mönch, Annette (2009): Change Management – 7 Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen. München.

- Lamnek, Sigfried (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan. Amtliche Fassung, Teil A, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10. Online: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_A\\_2015\\_11\\_16web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf) (17.09.2018).
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft, 45 (4), S. 207–222.
- Plate, Elisabeth (2017): Der neue deutschsprachige Index für Inklusion. Online: [https://www.uni-frankfurt.de/69524779/Der-neue-Index\\_-Dr\\_-Plate.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/69524779/Der-neue-Index_-Dr_-Plate.pdf) (03.08.2018).
- Rückmann, Jana (2016): Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung der Einzelschule – Eine empirische Studie an beruflichen Schulen. Frankfurt a. M. et al.
- Zimmermann, Frank (2013): Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen und deren Prädiktoren – eine empirische Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Dissertation, Universität Mainz. Online: <https://d-nb.info/1044344342/34> (03.08.2018).

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Rückmeldungen zu Qualifizierungsbestandteilen (Nennungen) . . . . .	328
Tab. 2	Entwicklungsansätze . . . . .	331

## Autorinnen

### Jana Rückmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Humboldt-Universität zu Berlin  
[www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed](http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed)  
[jana.rueckmann@hu-berlin.de](mailto:jana.rueckmann@hu-berlin.de)

### Cornelia Wagner-Herrbach

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Humboldt-Universität zu Berlin  
[www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed](http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed)  
[cornelia.wagner@hu-berlin.de](mailto:cornelia.wagner@hu-berlin.de)