

1

Inklusive Schulentwicklung und Schulleitung: Überblick

Eine einfache Suchanfrage bei einem nicht näher benannten Buchhandelskonzern zeigt schnell: Die Fülle an Ratgeber-, Praxis- und Werkzeugkastenliteratur für Schulleitung ist nahezu unüber- schaubar. Das Gleiche gilt, wenn man statt des Schlagworts Schulleitung Inklusion eingibt. In beiden Fällen wird man viele unterschiedliche Denkansätze finden (»Wertschätzende Schulleitung«, »Dialog als Führungsinstrument«, »Schulmanagement« etc. in der Schulleitungsliteratur oder »Jedes Kind wertschätzen«, »Sinnvolle Förderung«, »Inklusions-Illusion« etc. in der Literatur zu Inklusion). Manches wird einem seriöser vorkommen und manches weniger seriös. Doch welche Theorien sind in sich stimmig und trag-

fähig? Was wissen wir aus der Forschung zu Schulleitung? Zu Schulentwicklung? Zu Inklusion? Diese Fragen wird das erste Kapitel dieses Bandes in den Blick nehmen, womit wir nach einer inklusionsorientierten Schulentwicklung einsteigen werden.

1.1 Inklusion im Schulentwicklungsprozess

Gedanken zur Inklusion sind nicht neu, wurden jedoch seit den 1970er Jahren unter dem Begriff Integration behandelt, wobei auch dieser in seiner allgemein sozialen Bedeutung bereits auf »die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen« (Bundschuh et al. 2007, 136) zielt. Die Frage hingegen, wie Schule ihre Schülerinnen und Schüler zur Bildungsaneignung befähigen kann, ist wesentlich älter und zeigt sich in der Betrachtung der Historie (sonder-)pädagogischer Entwicklungslinien (vgl. hierzu z. B. Ellger-Rüttgardt 2007; Möckel 2007; Myschker/Stein 2014).

Was also ist neu?

Neu ist sicherlich der Gedanke, dass bei der derzeitigen Bildungsdiskussion nicht nur Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) im Zentrum der Betrachtung stehen, sondern alle Kinder und Jugendlichen, die mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufgrund sozialer Herkunftsbedingungen, des kulturellen oder religiösen Kontextes, ihres Geschlechts oder behinderungs-/benachteiligungsbedingter Unterstützungsbedarfe ihre Schullaufbahn beginnen. Die Ambivalenz der Begriffsverständnisse von Integration im Sinne einer Wiedereinschließung bei vorherigem Ausschluss und Inklusion im Sinne eines gar nicht erst erfolgten Ausschlusses »mag damit im Zusammenhang stehen, dass in der Öffentlichkeit Inklusion zumeist mit der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Ver-

bindung gebracht wird, obgleich diese ja lediglich festlegt, dass Menschen mit Behinderung im Kontext von Inklusion gleichberechtigt mitgedacht werden müssen« (Scheer et al. 2016, 242). Der pädagogische Auftrag der Inklusion fordert dazu auf, Schülerinnen und Schüler nicht mehr in Gruppen zu klassifizieren und diese separierend voneinander zu erziehen und zu bilden, sondern gemeinsam Bildungswege zu beschreiten. Gleichwohl handelt es sich hierbei nicht um eine reine Programmatik. Inklusion ist »als Herausforderung für bildungstheoretische Reflexion, didaktische Theoriebildung und empirische Forschung« (Musenberg/Riegert 2016, 7) zu verstehen. »Im Mittelpunkt schulischer Bemühungen um Inklusion steht die Frage, wie konzeptionelle Ansätze sowie Erziehungs- und Unterrichtspraktiken verbessert werden können, um Barrieren für das Lernen und die Teilhabe an Schule abzubauen« (Scheer et al. 2016, 246). Damit wächst der Blick auf die Heterogenität an Schulen, die in gewisser Weise schon immer bestand, heute jedoch im Zentrum pädagogischer Bemühungen steht und durch Schulgesetznovellen in den einzelnen Bundesländern, die die gemeinsame Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen hervorheben, unterstützt wird.

Die Umsetzung der Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesrepublik Deutschland seit 2009 erfordert damit neben konzeptionellen Schulentwicklungsprozessen auf der Mesoebene des bildungspolitischen Systems eine Umstrukturierung von Organisation- und Personalplanung auf der Mikroebene jeder einzelnen Schule. Die Frage nach den sogenannten »Gelingensbedingungen« für eine inklusive Schulentwicklung stellt sich aktuell vehe- mnt und fordert Akteure aus Wissenschaft und Praxis in den unterschiedlichen Bundesländern zu einer gemeinsamen Sondie- rung und kritischen Überprüfung bestehender Praktiken heraus, z. B. in Nordrhein-Westfalen durch die Projekte BiLieF (Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements) und »Wissenschaftliche Begleitung im Rah- men der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann«, in Brandenburg durch PING (Pilotprojekt Inklusive Grundschu-

le), in Bayern durch B!S (Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung) oder in Rheinland-Pfalz durch die Forschungsprojekte GeSchwind (Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz) und GeSchwind Sek I (Gelingensbedingungen der inklusiven Schulentwicklung an Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz).

Welches Zwischenresümee lässt sich bis zu diesem Zeitpunkt skizzieren?

Bei Einführung von Schulen des Gemeinsamen Lernens (NRW) resp. Schwerpunktschulen (RLP) oder Schulen mit dem Profil Inklusion (Bayern) legten weder die Landesregierungen noch die zuständigen Ministerien ein Rahmenkonzept für eine inklusive Schulentwicklung vor. »Der Prozess der inklusiven Schulentwicklung geht von der jeweiligen Schule als Entwicklungseinheit im Sinne der Eigenverantwortlichkeit bzw. Autonomie aus. Allgemeine Schulen stehen vor der Aufgabe, ein inklusives Profil zu entwickeln« (Heimlich et al. 2016, 131). Die Schulen soll(t)en demnach ein schuleigenes Konzept zu ihrer Umsetzung erarbeiten. »Schwerpunktschulen entwickeln ein schuleigenes Konzept zur individuellen Förderung eines jeden Kindes und Jugendlichen; dies ist Teil ihres Qualitätsprogramms« (Ministerium für Bildung Wissenschaft Jugend und Kultur [MBWJK] 2007, 5). Dies bot den Schulen auf der einen Seite die Chance, Visionen im Sinne einer ›Schule für alle‹ zu formulieren und Schritte in diese Richtung zu realisieren – wenn auch begrenzt durch zumeist limitierte personelle, räumliche und sachliche Ressourcen; gleichzeitig zeigen die Studien in den Bundesländern, dass Schulen mit der Entwicklung eines eigenen Profils ›Inklusion‹ überfordert sind, wenn noch keine Kultur der Vielfalt gelebt wird, d. h. Visionen erst grundlegend entwickelt werden müssen. Die inhaltlich-konzeptionelle Offenheit zeigt sich damit in einer ambivalenten Dichotomie, da sie einerseits Spielraum für die Entwicklung passgenauer Konzepte für die lokal vorhandenen individuellen Bedürfnisse an Schulen lässt, gleichwohl aber auch die Komplexität der Vorbereitungs- und

Entwicklungsprozesse in Richtung einer inklusiven Schule in einem Maße erhöht, die von einzelnen Beteiligten als überfordernd erlebt werden kann (vgl. Laubenstein et al. 2015, 97). Die Bundesländer reagier(t)en hierauf ganz unterschiedlich. So bot Rheinland-Pfalz den Schulen Orientierungen in Form von Handreichungen oder eines »Kompendium Schwerpunktschule«. Das Bundesland Bayern dagegen gründete 2010 einen wissenschaftlichen Beirat Inklusion, »der den Entwicklungsprozess hin zum inklusionsorientierten Unterricht und zur inklusiven Schule in Bayern begleitet und berät« und der »u. a. einen Leitfaden ›Profilbildung inklusiver Schule‹ entwickelte, »der im Schuljahr 2012/2013 vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus an alle Schulen verteilt wurde« (Heimlich et al. 2016, 7).

Durch die Evaluationen inklusiver Schulentwicklungsprozesse erhoffen sich die Landesregierungen, explizit als Auftrag oder implizit im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit, Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung im jeweils eigenen Land. Für die Rolle von Schulleitung kann hierbei zunächst festgehalten werden:

»Generell wird den Schulleitungen eine zentrale Funktion bei der Umsetzung des erweiterten pädagogischen Auftrags [gemeint ist hierbei die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB, Anm. der Autoren] [...] zugeschrieben. Sie seien es, die den Prozess initiieren und das Kollegium mitnehmen müssen; und ihnen komme die ganz entscheidende Aufgabe zu, durch Schulkonzepte und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung Strukturen für den gemeinsamen Unterricht zu legen. Diese Einschätzung deckt sich mit den wenigen, meist aus dem internationalen Raum stammenden, Forschungsergebnissen zur Funktion und zu den Aufgaben der Schulleitungen im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung (vgl. Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013; Scheer/Laubenstein/Lindmeier 2014).« (Laubenstein et al. 2015, 77)

Schulleitung soll, laut Ergebnissen aktuell beendeter Projekte (vgl. Heimlich et al. 2016, 146ff.), folgende Aufgaben übernehmen bzw. zeigt die Verantwortung für folgende Prozesse:

- ♦ kooperationsfreundliche Stundenpläne und Zeitfenster zur gemeinsamen Besprechung gestalten und so verlässliche Teamstrukturen sichern,
- ♦ Unterrichtsentwicklung durch alternative Formen der Leistungsbeurteilung anregen,
- ♦ einen schulinternen Austausch über alle Belange des Schullebens, des Unterrichts und bestehende Unterstützungsbedarfe ermöglichen und damit alle Personen umfassend über Aufgaben, Entwicklungen und Perspektiven informieren,
- ♦ das im Kollegium verfügbare Wissen, Fähigkeiten und bestehende oder neu anzuschaffende (Förder-)Materialien verfügbar machen,
- ♦ regelmäßige (auch gemeinsame) Fortbildungen unterstützen,
- ♦ eine kooperationsfördernde und -wertschätzende Schulkultur initiieren, in der sowohl alle Lehrkräfte und Professionen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, aber auch mit der Schule kooperierende Partner und Institutionen aus dem Gesundheitswesen, dem Rehabilitationssystem, dem Pflegebereich, der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialhilfe willkommen sind.

»Die zur Schulentwicklungsaufgabe der Inklusion passenden Haltungen sowie inhaltliche und strukturelle Veränderungen sollten in einem Schulkonzept beschrieben werden, für dessen Erstellung und Weiterentwicklung Schule und Elternhaus einbezogen werden. Für diese Aufgabe kommt der Schulleitung besondere Verantwortung zu.« (Heimlich et al. 2016, 148)

All diese Ergebnisse münden in der theoretischen Überlegung der sogenannten ›neuen Steuerung‹ im Schulsystem (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016),¹ woran sich auch die im sonderpädagogischen

1 Der Begriff der ›Governance‹ will hierbei »das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen in einem sozialen System – in unserem Fall im Schulwesen – verstehen und erklären. Idealerweise lassen sich daraus Perspektiven für die Systemgestaltung entwickeln« (Altrichter/Maag Merki 2016, 14; Herv. i. O.). Konkret geht es damit um die praktische Umsetzung bildungspoli-

Diskurs kontrovers diskutierte Frage evidenzbasierter Praktiken im schulischen Kontext anschließt, oder in einer neuen Theorie der Schule, wie sie Fend (2008) vorgelegt hat und die zum Verstehen von Bildungssystemen beitragen soll.

1.2 Was wir über ›gute‹ Schulleitung wissen – oder besser: ahnen?

International wie auch national ist die Erforschung des Schulleiterberufs ein relativ neues Feld, was sich durchaus über die traditionelle Rolle des Head Teacher, der Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben, erklären lässt (vgl. Wissinger 2011). Gerade im deutschsprachigen Raum scheint die Rolle der Schulleitung von der täglichen Arbeit her nach wie vor stark durch Verwaltungstätigkeit geprägt zu sein (vgl. Wissinger 2011, 102). In einer schulartübergreifenden Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern konnten zwar fünf »Typen« gebildet werden, die in der Stichprobe (861 befragte Schulleiterinnen und Schulleiter) relativ gleich verteilt waren (Warwas 2012, 229), jedoch weisen auch hier nahezu alle Typen einen relativ hohen Wert in der Kategorie »Primus inter Pares« auf. Zudem kommt der Typus »Pädagogische Führungskraft«, der Leadership besonders betont, am seltensten (134 Schulleiterinnen und Schulleiter) vor (Warwas 2012, 229f.). Von einem rein traditionellen Bild der Schulleitung als Lehrkraft mit Verwal-

tischer Vorgaben (hier z. B. um die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems), die jedoch nicht durch eine oder wenige Personen determiniert, sondern in einem Aushandlungsprozess der beteiligten Akteure immer wieder neu konstruiert werden müssen. Somit treten nicht nur Strukturen, sondern ebenso die beteiligten Akteure in das Licht evaluativer Bemühungen und erfordern einen mehrperspektivischen Forschungsansatz.

tungsaufgaben kann also nicht mehr ausgegangen werden, zumal seitens der Dienstherren ein immer breiteres Spektrum an Qualitätsindikatoren für die Schulleitertätigkeit vorgegeben wird (für Rheinland-Pfalz sei hier beispielsweise auf den Orientierungsrahmen Schulqualität verwiesen: MBWJK 2009). Dass damit aber eine Anpassung der Rahmenbedingungen einhergeht, die deren Umsetzung ermöglicht, kann jedoch nicht festgehalten werden: Erstens sind Schulleiterstellen nicht als eigener Beruf konzipiert, sondern Teil der Lehrerlaufbahn mit einer gewissen Reduktion des Unterrichtsdeputats, und zweitens haben Schulleitungen im europäischen Raum nur in Frankreich eine höhere Unterrichtsverpflichtung als in Deutschland (Bonsen 2010b, 193). Das bedeutet aber auch, dass die nachfolgend dargestellten Befunde zu ›guter‹ Schulleitung immer unter dieser Einschränkung in den Rahmenbedingungen reflektiert werden müssen. Aussagen, die die Rolle der Schulleitung oder auch die Möglichkeiten der einzelnen Schule überbewerteten, müssen vor ihrem schulsystemischen Hintergrund als unseriös zurückgewiesen werden.

Berücksichtigt man diese Restriktion, so ist es hilfreich, sich nach der Klärung der Abgrenzung von Führung und Management zunächst mit Modellen von (schulischer) Führung zu befassen, die sich direkt mit dem Verhalten der Führungskraft beschäftigen, um anschließend einige Forschungsbefunde zur Wirksamkeit schulischer Führung zu reflektieren.

1.2.1 Führung und Management

Wenn die Rede davon ist, dass das Schulleitungsamt die Führung und das Management der Schule umfasse, so verbirgt sich dahinter eine bestimmte Auffassung beider Begriffe. Die zugrundeliegenden Definitionen sind innerhalb der Literatur relativ identisch zu finden und verbinden Führung mit Veränderung und Management mit Stabilität, wobei beide Komponenten als notwendig gesehen werden. Dabei fokussiert Management eher die Verbesserung

nung und Sicherung der bestehenden Abläufe, während Führung (Leadership) auf die Entwicklung von Zielen, Werten und Motivation sowie das Anstoßen von Veränderungen abzielt (nach Bolman/Deal 1994; Bush 2008; Cuban 1988; Dubs 2005).

Zusammenfassung: Führung und Management

Führung:

Führung zielt darauf ab, Veränderungen anzustoßen sowie Motivationen, Ziele und Handlungen Anderer zu formen und zu beeinflussen. Damit richtet sich Führung auf normative Orientierungs- und strategische Entwicklungsprozesse. Sie kommt dann zum Tragen, wenn Organisationen nicht mehr ihre vorgesehenen Zwecke erfüllen oder mit grundlegenden Veränderungen konfrontiert sind.

Management:

Management zielt auf Stabilität ab und bezieht sich auf die vorwiegend operativen Führungs- bzw. Verwaltungsaufgaben. Es geht bei Management um die Sicherstellung und Optimierung des laufenden Geschehens in der Organisation.

1.2.2 Die Schulleitung als »Instructional Leader«

Gerade im Kontext der Schulwirksamkeitsforschung (school-effectiveness research) werden häufig Schulleitungsaktivitäten in den Mittelpunkt gerückt, die einer eher unterrichtsbezogenen Schulleiterrolle entsprechen (»Instructional Leader«). Hierbei handelt es sich um ein Konzept, das »die berufliche Kompetenz als Lehrer betont und Fragen der Führung ausschließlich auf den Unterricht und dessen Kontrolle orientiert« (Wissinger 2011, 103). Schulische Führung in diesem Modell bedeutet, Anweisungen zur Verbesserung des Unterrichts zu geben, deren Umsetzung zu kontrollieren, Bewertung und Weiterbildung von Lehrkräften, Entwicklung/Aus-

wahl/Einsatz von Unterrichtsmaterialien, Tests und Bewertungsinstrumenten sowie Elternarbeit und die Sicherstellung von Ordnung und Disziplin in der Schule (vgl. Wissinger 2011, 103). Ein stringent operationalisiertes und gut erforschtes Modell (im Gegensatz zu einem reinem sloganartigen Gebrauch der Bezeichnung, wie Leithwood et al. 2004 es nennen) von Instructional Leadership liegt von Hallinger und Murphy (1987) vor und unterscheidet drei Dimensionen von Schulleitung: (1) Definieren der Mission der Schule, (2) Managen des unterrichtlichen Programms und (3) Fördern eines positiven Lernklimas. Diese drei Dimensionen werden in zehn konkrete Handlungen operationalisiert. Insgesamt kann man sagen, dass Schulleitung dann bedeutsame Effekte hat, wenn sie ...

»[...] Lehrkräfte darin unterstützt, anspruchsvolle Unterrichtsformen [...] zu wählen, richtig einzusetzen und hinsichtlich der Entwicklung ihres Unterrichts in diese Richtung zu kooperieren. [...] Vornehmste Aufgabe der Schulleitung ist eine Personalführung, die die professionelle Weiterentwicklung des Personals unterstützt, fördert und fordert, – also konsequent das Lernen fördert.« (Huber 2012a, 7)

Dennoch erscheint es aus heutiger Sicht wenig sinnvoll, Instructional Leadership als eigenes Führungsmodell zu behandeln und Schulleitung alleine über diesen Aspekt zu definieren. Dafür gibt es vor allem zwei Gründe:

1. Jede Führungskraft in jeder Organisation hat selbstverständlich das inhaltliche Kerngeschäft der jeweiligen Organisation zu kennen (bzw. zu beherrschen) und im Blick zu behalten (vgl. Bonsen 2003, 192f.; Leithwood et al. 2004, 6). Dies ist bei einer Schule nicht anders als bei einem IT-Unternehmen.
2. Schulen sind keine autonomen oder gar autarken Organisationen, sondern eingebunden in ein komplexes System aus miteinander vernetzten Akteuren (Gesellschaft/Politik, Schulaufsicht, Eltern, lokale Interessensgruppen etc.). Eine allgemeine Theorie schulischer Führung und Steuerung muss dem, spätestens seit der im Bildungswesen zu beobachtenden Umstellung von in-