

Scheer, David

Integriertes Modell zur Rolle von Schulleitung im Kontext (inklusive) Schulentwicklung

Zeitschrift für Heilpädagogik 70 (2019) 9, S. 416-429



Quellenangabe/ Reference:

Scheer, David: Integriertes Modell zur Rolle von Schulleitung im Kontext (inklusive) Schulentwicklung -
In: Zeitschrift für Heilpädagogik 70 (2019) 9, S. 416-429 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243089 -
DOI: 10.25656/01:24308

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243089>

<https://doi.org/10.25656/01:24308>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



David Scheer

Integriertes Modell zur Rolle von Schulleitung im Kontext (inklusive) Schulentwicklung

Zusammenfassung

Dieser konzeptionelle Beitrag stellt ein theoretisch und empirisch fundiertes Modell der Schulleitungsrolle im Kontext (inklusive) Schulentwicklung dar und entwickelt hieraus Implikationen für die Praxis der Schulleitung, der Bildungsadministration sowie der Schulleitungsf Fortbildung. Das Modell basiert theoretisch insbesondere auf dem Konzept der Rekontextualisierung, der Educational Governance Perspektive und dem Vier-Rahmen-Modell der Führungsorientierung nach Bolman und Deal. Es bezieht ferner empirische Befunde zur Wirkung und Rolle von Schulleitung im Kontext inklusiver Schulentwicklung ein. Obgleich die Genese des Modells der Forschung zu inklusiver Schule entspringt, kann es ohne weiteres auf Schulleitung im Allgemeinen übertragen werden.

Sowohl die Führungsforschung insgesamt als auch die Schulleitungsforschung im Speziellen unterscheiden zwischen Management und Führung (Dubs, 2005): Als Management wird die effiziente Steuerung und Verwaltung bestehender Abläufe und Prozesse bezeichnet. Unter Führung wird die Initiierung und aktive Gestaltung von Veränderungsprozessen verstanden (Bush, 2008; Cuban, 1988; Dubs, 2005). Ist von Schulentwicklung die Rede, wird in der Literatur auf die „Schlüsselrolle“ von Führung durch die Schulleitung verwiesen: Schulleiterinnen und Schulleitern komme eine zentrale Bedeutung für Reformprozesse und für die Verbesserung der Einzelschule zu (Bonsen, 2010a, 2010b, 2016; Dubs, 2016). Auf schulische Inklusion als durchaus kontrovers und emotional diskutierte Bildungsreform scheint diese Annahme besonders deutlich zuzutreffen (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; Huber, 2017; Scheer, Laubenstein & Lindmeier, 2014; Scheer, Lindmeier & Laubenstein, 2017). Systematische Forschung hierzu beginnt sich im deutschsprachigen Raum jedoch erst zu entwickeln (Huber, 2017; Moldenhauer & Badstieber, 2016; Scheer, 2019). Derzeit lassen sich international und national folgende, teils fragmentarische Befunde festhalten:

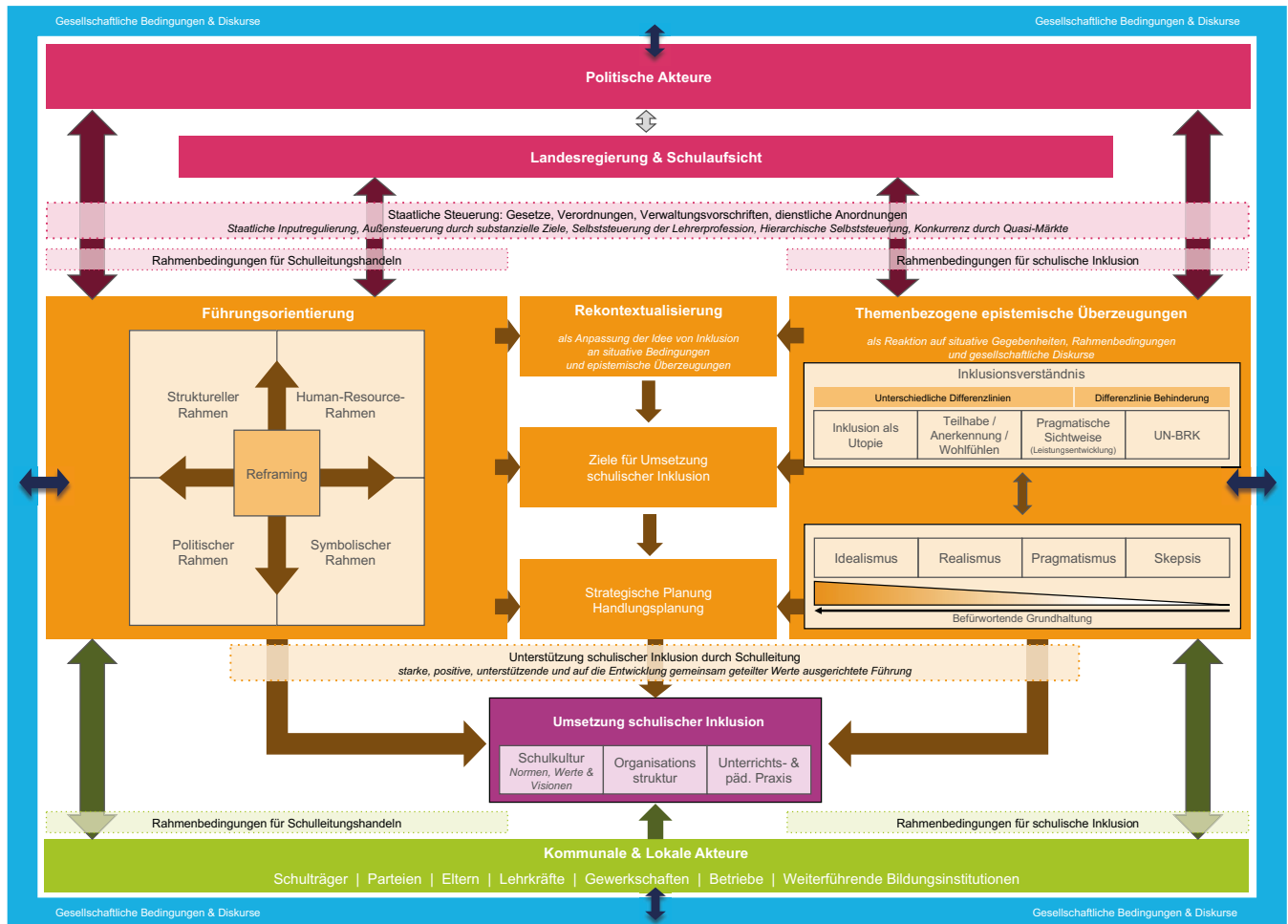
- Eine starke, unterstützende Schulleitung, die die Entwicklung gemeinsam geteilter Werte verfolgt und auf „geteilte“ Führung setzt, ist essentiell für den Erfolg inklusiver Schulen (Ainscow et al., 2013; Billingsley & McLeskey, 2014; Kugelmass, 2001; Leo & Barton, 2006; Lindsay, 2007; Lipsky & Gartner, 1998; Loreman, 2007; McLeskey & Waldron, 2015).
- Hinsichtlich inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen besteht ein Zusammenhang zwischen Schulleitungen und ihren Kollegien (Urton, Wilbert & Henne-mann, 2014a, 2014b).
- Bislang zeigen vor allem Einzelfalluntersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Raum (Hoppey & McLeskey, 2013; Waldron, McLeskey & Redd, 2011) detaillierte Charakteristika von Schulleiterinnen und Schulleitern erfolgreicher inklusiver Schulen auf.

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsvorhabens zur Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen wurde ein komplexes Modell der Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion entwickelt (Scheer, 2019). Dieses wird im ersten

Teil des vorliegenden Beitrags vorgestellt. Im zweiten Teil werden Implikationen für unterschiedliche praktische Handlungsfelder abgeleitet.

Grundlage des Modells sind die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mittels qualitativer Einzelinterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern, die anhand theoretischer Konzepte und Modelle analysiert und zu einem integrierten Modell synthetisiert wurden. Eine ausführliche Darstellung der empirischen Grundlagen findet sich an anderer Stelle (Scheer, 2019).

Ein integriertes Modell der Schulleitungsrolle im Kontext von Inklusion



Dieses integrierte Modell (Abbildung 1) setzt sich aus den folgenden Aspekten und theoretischen Bezugspunkten zusammen: (1) gesellschaftliche Bedingungen und Diskurse als Rahmung der Schulleitungsrolle, (2) Einbindung der Schulleitung in ein Netzwerk aus Akteuren, (3) Rekontextualisierung schulischer Inklusion durch die Schulleitung unter Einbezug (4) ihrer Führungsorientierung und (5) ihrer Sichtweise auf Inklusion sowie (6) aus wirksamen Unterstützungsmöglichkeiten schulischer Inklusion durch die Schulleitung. In ihrer komplexen Wechselwirkung schlagen sich diese Elemente in der konkreten Umsetzung schulischer Inklusion nieder.

Gesellschaftliche Bedingungen und Diskurse als Rahmung

Gesellschaftliche Diskurse und Rahmenbedingungen für die Interpretation der Schulleitungsrolle bzw. für Innovationsprozesse werden häufig als hierarchisch übergeordnete (Amrhein, 2011, S. 102) oder parallele (Warwas, 2012, S. 54) Ebene innerhalb von Mehrebenensystemen dargestellt. In der empirischen Analyse bei Scheer (2019, S. 343) zeigt sich jedoch, dass sie eher einen umfassenden Rahmen für das Bildungssystem darstellen, der in alle Systemebenen gleichermaßen hineinwirkt: Gesellschaftliche Diskurse werden nicht nur auf der Ebene gesellschaftlicher und politischer Normen steuernd wirksam. Auch im Diskurs innerhalb des Kollegiums, im Kontakt zwischen bzw. mit Eltern sowie in den Haltungen und Einstellungen der

Abbildung 1:
Integriertes Modell der
Schulleitungsrolle im Kontext
schulischer Inklusion in der
Gesamtübersicht
(Scheer, 2019, S. 344)

Schulleitung selbst spiegelt sich die Bandbreite gesellschaftlicher Diskurse wider. Zudem wirken Prozesse innerhalb der Schule ebenso in die gesellschaftlichen Diskurse hinein.

Einbindung der Schulleitung in ein Netzwerk aus Akteuren:

Die Perspektive der Educational Governance

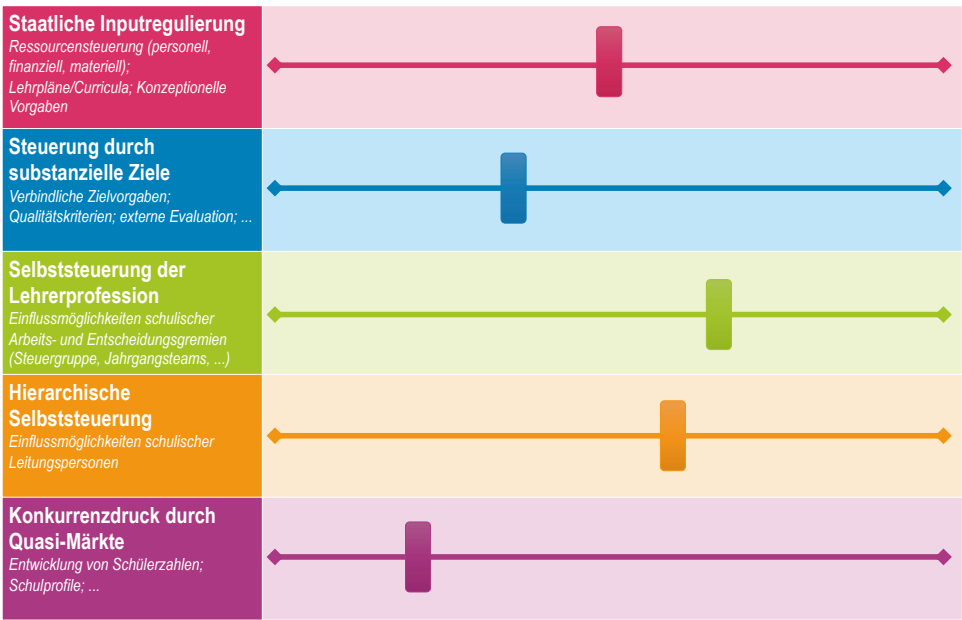
Ausgangspunkt der Governance-Perspektive ist dieselbe Feststellung, die auch in der Analyse von Rekontextualisierungsprozessen zum Tragen kommt: dass nämlich Prozesse in sozialen Systemen/Organisationen nicht hierarchisch „von oben nach unten durchregiert“ werden können. Vielmehr kann Steuerung als die wechselseitige Beeinflussung von Akteuren untereinander beschrieben werden. Der Begriff Educational Governance steht damit analytisch als „Sammelbezeichnung für alle Formen sozialer Handlungskoordination“ (Mayntz, 2009, S. 46; zit. nach Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 12). Somit soll er sowohl einseitige staatliche Lenkung als auch kooperative Formen der Koordination sowie gesellschaftliche Selbststeuerung erfassen (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 12). Dabei können folgende Formen der Handlungskoordination unterschieden werden (Altrichter, 2015, S. 36):

- Beobachtung: „Handlungsabstimmung allein durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen – einschließlich ihres antizipierten Handelns“ (Lange & Schimank, 2004, S. 20).
- Beeinflussung durch Einflusspotenziale wie Macht, Geld, Wissen, Emotionen, moralische Autorität etc.
- Verhandlung: zweiseitige Ausarbeitung von Vereinbarungen.

Damit zeigt die Governance-Perspektive zusammenfassend auf, dass verschiedene gesellschaftliche, politische und innerschulische Stakeholder verschiedene Eigeninteressen verfolgen und dabei unterschiedliche Möglichkeiten der gegenseitigen Beeinflussung nutzen. Steuerung im Bildungssystem und in der Schulentwicklung ergibt sich demnach stets als reziproke und interdependente Interaktion verschiedener Akteure mit ihren je individuellen Interessen und Sichtweisen. Im hier skizzierten integrierten Modell der Schulleitungsrolle (Abbildung 1) sind diese wechselseitigen Interaktionen als doppelseitige Pfeile dargestellt. Dieser Einbezug der Educational Governance Perspektive im integrierten Modell berücksichtigt damit eine wesentliche Lücke klassischer Schulentwicklungsmodelle: diese adressieren zumeist den Aspekt der Steuerung nicht ausreichend (Dedering, 2012).

Neben dem Verweis auf die reziproke Interdependenz der im System beteiligten Akteure zeigt die Perspektive der Educational Governance aber auch, dass sich aus Rechtsvorschriften und dienstlichen Befugnissen ein bestimmtes Governance-Regime ergibt. Dieses lässt sich mittels

Abbildung 2:
Ein fiktives Governance-Regime,
dargestellt als Governance-Equalizer
in Anlehnung an Schimank (2007)



fünf Dimensionen (Abbildung 2) beschreiben und steckt den Handlungskorridor für die unterschiedlichen Akteure ab. Die fünf Dimensionen des Governance-Regimes beeinflussen sich gegenseitig insofern, als dass Veränderungen in der Ausprägung einer Dimension immer Veränderungen bei anderen Dimensionen nach sich ziehen. Schimank (2007) spricht daher von einem Governance-Equalizer. Abbildung 2 stellt ein solches als Equalizer visualisiertes (fiktives) Governance-Regime exemplarisch dar.

Rekontextualisierung schulischer Inklusion durch die Schulleitung

Die Grundannahme des Konzepts der Rekontextualisierung ist, dass Handlungsvorgaben im Bildungssystem nicht nahtlos von oben nach unten direktiv umgesetzt werden. Stattdessen würden sie, so die Feststellung Fends (2008, S. 174), auf unterschiedlichen Verantwortungsebenen (ministeriale Ebene, Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrkräfte) an die jeweiligen Handlungsbedingungen, situativen Konstellationen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen und Kompetenzen angepasst. Das Handeln der einzelnen Akteure „in Institutionen erfordert ihre subjektive Beteiligung, ihre Wahrnehmungen, ihre Verantwortungsbereitschaft und ihre Fähigkeiten. Dadurch kommt es zu bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ (Fend, 2008, S. 175). Bezogen auf inklusive Schulentwicklungsprozesse fasst Amrhein (2011, S. 102) dies grafisch wie in Abbildung 3 zusammen.

Abbildung 3:
Rekontextualisierung in inklusiven
Schulentwicklungsprozessen
(Amrhein, 2011, S. 102)

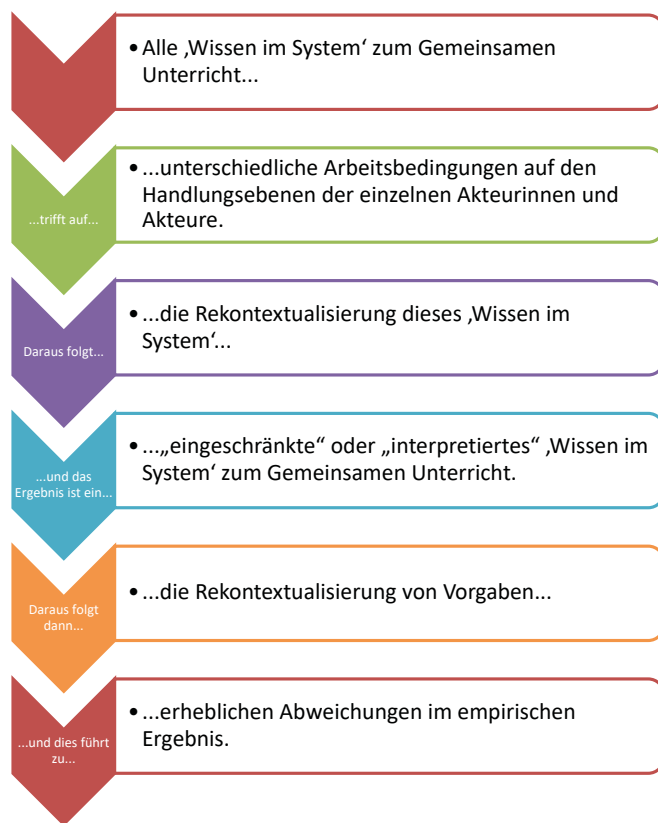
Wie die Schulleitung die Idee bzw. den Auftrag schulischer Inklusion konkret rekontextualisiert, wird – so zeigen die Ergebnisse bei Scheer (2019, S. 345) – von ihrer Führungsorientierung und ihren themenspezifischen epistemischen Überzeugungen (hier: Sichtweisen auf Inklusion) beeinflusst. Beide Aspekte werden nachfolgend theoretisch aufgearbeitet und anschließend mit dem Prozess der Rekontextualisierung in Beziehung gesetzt.

Führungsorientierung von Schulleiterinnen und Schulleitern (Vier-Rahmen-Modell nach Bolman & Deal, 2013)

Die Schulleitungsforschung legt nahe, dass es nicht einen einzelnen optimalen Führungsstil oder ein optimales Führungsverhalten geben kann, wie einzelne Führungsmodelle (z.B. transaktionale und transformationale Führung, Distributed Leadership, symbolische Führung o.ä.) nahelegen. Bonsen (2016, S. 223) konstatiert:

„Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass empirische Forschung zur Wirksamkeit von Schulleitung nicht immer zu konsistenten und deckungsgleichen Ergebnissen geführt hat. (...) Die Frage nach einem guten und erfolgreichen Management bzw. effektiver Führung in der Schule scheint demnach nur begrenzt allgemeingültig und keinesfalls unabhängig von unterschiedlichen Kontexten zu beantworten.“

Eine alternative und nicht auf kausale Mechanismen von Führungshandeln ausgerichtete Sicht auf Führung bietet das von Bolman und Deal (2013) in den 1980er-Jahren entwickelte organisationstheoretische Konzept der Führungsorientierung. Bolman und Deal gehen davon aus, dass es vier Hauptperspektiven gibt, unter denen Organisationen und Führung in Organisationen betrachtet werden können (strukturell, human-resource, politisch, symbolisch). Aus jeder dieser Strömungen heraus gibt es Führungstheorien, die entsprechend der eigenen Ausrichtung bestimmte Aspekte von Führungshandeln in den Mittelpunkt rücken. Jede Organisationstheorie bietet der Führungskraft somit einen Rahmen, durch den sie ihre Organisation betrachtet:





„Ein Rahmen ist ein mentales Modell – ein Satz von Ideen und Annahmen –, das man im Kopf hat, um ein partikulares ‚Territorium‘ zu verstehen und zu verhandeln. Ein guter Rahmen macht es einem leichter zu wissen, womit man es zu tun hat und, schlussendlich, wie man diesbezüglich handeln kann. Rahmen sind unverzichtbar, weil Organisationen kein computermäßiges Navigationssystem besitzen, welches einen Schritt-für-Schritt ans Ziel führt. (...) Die Essenz dieses Prozesses ist, situationsbezogene Hinweise/Informationen mit einem gut gelernten Rahmenmodell in Übereinstimmung zu bringen (...).“ (Bolman & Deal, 2013, S. 10f.; eigene Übersetzung)

Die Art, wie eine Führungskraft ihre Umgebung sieht, bestimmt, wie sie als Führungskraft agiert. Zugleich ermöglicht das Wissen über unterschiedliche Perspektiven auf die Welt ein Re-Framing, also einen Wechsel der eigenen Perspektive. Jede Führungskraft hat also einen eigenen, persönlichen Rahmen bzw. ein Bild von der Welt, auf das sie sich bezieht. Erfolgreiche Führungskräfte sind zugleich aber in der Lage, zwischen verschiedenen Rahmen und Betrachtungsweisen zu wechseln (Bolman & Deal, 2013, S. 12).

„Das Richtige hingegen macht die Arbeit leichter. Das falsche Werkzeug steht einem im Weg. Deshalb werden Werkzeuge nur dann hilfreich, wenn die Situation exakt passend für sie ist. Des Weiteren mögen ein bis zwei Werkzeuge für leichte Aufgaben ausreichen, nicht jedoch für komplexere Vorhaben. Manager, die mit dem Hammer umgehen können und nun von allen Problemen erwarten, dass sie sich wie Nägel verhalten, werden das Leben in der Organisation verwirrend finden und frustriert sein. Der kluge Manager wird, wie ein geübter Zimmermann, eine große Auswahl an hochwertigen Werkzeugen passend anzuwenden wissen. Erfahrene Manager verstehen zudem den Unterschied zwischen dem bloßen Besitzen eines Werkzeugs und dem Wissen darüber, wann und wie es zu benutzen ist.“ (Bolman & Deal, 2013, S. 13; eigene Übersetzung)

Dabei stehen laut Bolman und Deal vier Rahmen zur Verfügung: struktureller Rahmen, Human-Resource-Rahmen, politischer Rahmen und symbolischer Rahmen. Einen Überblick über zentrale Konzepte der einzelnen Rahmen gibt Tabelle 1. Weiterführend wird auf Scheer, Lindmeier und Laubenstein (2017), Scheer und Laubenstein (2018) bzw. Scheer (2019, S. 39-72) verwiesen.

Tabelle 1:
Übersicht über das Vier-Rahmen-Modell (Bolman & Deal, 1997, S. 15, eigene Übersetzung und Ergänzungen)

	Struktureller Rahmen	Human-Resource-Rahmen	Politischer Rahmen	Symbolischer Rahmen
Metapher(n) für Organisationen	Fabrik oder Maschine	Familie	Dschungel	Karneval, Tempel, Theater
Zentrale Konzepte	Regeln, Rollen, Ziele, Strategien, Technologie, Bedingungen der Außenwelt	Bedürfnisse, Fähigkeiten, Beziehungen	Macht, Konflikt, Wettbewerb, Organisationspolitik	Kultur, Bedeutung, Metapher, Ritual, Zeremonie, Geschichten, Helden
Bild von Leadership	Sozialarchitektur	Empowerment	Anwaltschaft	Inspiration
Grundlegende Herausforderungen für Leadership	Strukturen auf Aufgaben, Technologie und Bedingungen der Außenwelt abstimmen	Bedürfnisse der Organisation und der Menschen in Übereinstimmung bringen	Agenda-Setting und Machtbasis entwickeln	Vertrauen, Ästhetik und Bedeutung erschaffen
Beschreibung der Führungskraft / Zentrale Fähigkeiten	Analytisches Denken, Organisationstalent, guter Entscheider	Coach, Moderator, Vermittler	Verhandlungsgeschick, politisches Verständnis, Erkennen von Konflikten/ Interessengruppen	Prophet, Visionär, Charismatiker

Empirisch konnte Bonsen (2003) bei Schulleiterinnen und Schulleitern Allgemeiner Schulen in Nordrhein-Westfalen eine besonders starke Ausprägung des strukturellen Rahmens und des Human-Resource Rahmens aufzeigen. Im Vergleich dazu zeigt sich aktuell, dass der strukturelle Rahmen und der Human-Resource-Rahmen bei Schulleiterinnen und Schulleitern an inklusiven Schulen ähnlich stark ausgeprägt sind, dass gleichzeitig aber der politische und der symbolische Rahmen im Vergleich zu Bonsen (2003) stärker ausgeprägt sind (Scheer, 2019, S. 227f.).

Gleichzeitig zeigt sich in der detaillierten Auswertung von Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern inklusiver Schulen, dass die Führungsorientierung selbst nicht als feste Eigenschaft gesehen werden kann, sondern sich in einem Wechselspiel mit den gegebenen Rahmenbedingungen für Schulleitungshandeln sowie mit gesellschaftlichen Diskursen entwickelt (Scheer, 2019, S. 288ff., S. 314ff.): Administrative Rahmenbedingungen geben einerseits vor, in welcher Art und Weise Schulleiterinnen und Schulleiter als Führungskraft agieren und wirken können und formen damit auch deren Führungsorientierung. Andererseits wirkt sich die Führungsorientierung der Schulleitung auch darauf aus, wie sie bestimmte Rahmenbedingungen interpretiert und bearbeitet. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Diskurse fließen wiederum in die Führungsorientierung ein, indem die Schulleitung Erwartungen anderer Akteure, Erwartungen der Gesellschaft antizipiert und in ihr Rollenverständnis implementiert. Beide Aspekte – administrative Rahmenbedingungen für Schulleitungshandeln und gesellschaftliche Bedingungen/Diskurse – wirken somit indirekt über die Führungsorientierung auf den Prozess der Rekontextualisierung des Auftrags schulischer Inklusion ein.

Themenspezifische epistemische Überzeugungen: Die Sichtweise von Schulleiterinnen und Schulleitern auf Inklusion

Parallel dazu wird der Prozess der Rekontextualisierung auch von den Sichtweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Inklusion mitbestimmt („themenspezifische epistemische Überzeugungen“). Dabei zeigte sich, dass für eine detaillierte Betrachtung die beiden häufig genannten Konstrukte Einstellung (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Lüke & Grosche, 2018; Scheer, Scholz, Rank & Donie, 2015; Schwab & Seifert, 2014) und Beliefs (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014; Veber, 2016) zu kurz greifen. Vielmehr bedarf es einer Heuristik, die in der Lage ist, neben der eigenen Definition schulischer Inklusion auch abzubilden, wie schulische Inklusion als Aufgabe aufgegriffen und bearbeitet wird. Die subjektiven Definitionen schulischer Inklusion der bei Scheer (2019) interviewten Schulleitungen konnten mittels der vier von Piezunka, Schaffus und Grosche (2017) ermittelten Inklusionsverständnisse gut analysiert werden („Verständnis auf Basis der UN-BRK“, „Pragmatische Sichtweise auf Basis der Leistungsentwicklung aller Schüler“, „Verständnis auf Basis von Anerkennung/Teilhabe/Wohlfühlen“, „Verständnis von Inklusion als Utopie“). Für die Analyse der wertenden Auseinandersetzung mit dem Auftrag schulischer Inklusion wurde die Typologie von Laubenstein, Lindmeier, Guthöhrlein und Scheer (2015, S. 301ff.) genutzt („Idealisten“, „Realisten“, „Handwerker“, „Skeptiker“). Beide Aspekte der Sichtweise auf Inklusion (Definition/Inklusionsverständnis sowie die wertende Auseinandersetzung mit dem Auftrag schulischer Inklusion) bedingten sich in der empirischen Untersuchung bei Schulleiterinnen und Schulleitern gegenseitig. Zudem standen sie sowohl mit der Interpretation gesellschaftlicher Rahmenbedingungen als auch mit der Reflektion administrativer Rahmenbedingungen im Zusammenhang (Scheer, 2019, S. 292ff., S. 312ff.). Auch hier, analog zur Führungsorientierung, handelt es sich jeweils um ein Wechselspiel: Einerseits beeinflussen Rahmenbedingungen den Möglichkeitsraum der Reinterpretation des Auftrags schulischer Inklusion. Andererseits beeinflusst aber auch die Sichtweise auf Inklusion die Intensität, mit der die Schulleiterinnen und Schulleiter bestimmte Rahmenbedingungen als unterstützend oder als hemmend erleben, sowie ihren Umgang mit den sich ergebenden Herausforderungen.

Zusammenhang von Führungsorientierung und Sichtweisen auf Inklusion in Bezug auf den Prozess der Rekontextualisierung

Beide Anteile, Führungsorientierung und themenbezogene Überzeugungen, verweben sich im eigentlichen Rekontextualisierungsprozess, indem die Idee von Inklusion an die situativen Bedingungen und an die epistemischen Überzeugungen der Schulleitung angepasst wird. Auf Basis ihrer individuellen Rekontextualisierung entwickelt die Schulleitung ihre Ziele für die Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule und plant ihre eigenen (strategischen) Handlungsschritte. Im Ergebnis ergibt sich aus diesem Prozess, mittels welcher Aktivitäten die Schulleitung die Entwicklung einer inklusiven Schule unterstützt und so Einfluss auf die konkrete Umsetzung vor Ort nimmt. Schulleiterinnen und Schulleiter, deren Führungsorientierung sich auf mindes-

tens drei Rahmen stützte, beschrieben in den Interviews vor allem feste Teamstrukturen, Zeitfenster zu gemeinsamer Unterrichtsentwicklung sowie individualisierte Unterrichtsstrukturen und Förderkonzepte als Bestandteile der Arbeit ihrer Schule (Scheer, 2019, S. 324f.). Demgegenüber beschrieben Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich ausschließlich auf den strukturellen Rahmen und Human-Resource-Rahmen stützten, die Umsetzung schulischer Inklusion vor allem in Form von sonderpädagogischer Förderung als additiver Serviceleistung.

Wirksame Schulleitungsstrategien für die Umsetzung schulischer Inklusion

Als weiteren Aspekt der Rolle der Schulleitung bezieht das integrierte Modell den Forschungsstand zu wirksamem Schulleitungshandeln im Kontext von Inklusion mit ein. Schulleitung kann den Erfolg inklusiver Schulentwicklung dadurch unterstützen, dass sie (1) starke und unterstützende Führung bietet, (2) die Entwicklung gemeinsam geteilter Werte verfolgt und (3) auf „distributed Leadership“ setzt, also Lehrkräften situations- und kompetenzangemessen Führungsverantwortung überträgt (Ainscow et al., 2013; Billingsley & McLeskey, 2014; Kugelmass, 2001; Leo & Barton, 2006; Lindsay, 2007; Lipsky & Gartner, 1998; Loreman, 2007; McLeskey & Waldron, 2015). Zudem können diese Kernannahmen schulischer Führung nach derzeitigem Forschungsstand wie folgt konkretisiert werden (Billingsley & McLeskey, 2014; Hoppey & McLeskey, 2013; McLeskey & Waldron, 2015; Waldron et al., 2011):

- Building Vision and Setting Direction: vermitteln eines positiven Bildes schulischer Inklusion; Inklusion als gemeinsam geteilten Wert bewerben; bestmögliche Lernergebnisse aller Schülerinnen und Schüler als Ziel vermitteln; „shared decision making“.
- Understanding and Developing People: gezielte Personalauswahl mit Blick auf Passung zum Team; positive Beziehung zu Lehrkräften; Respekt, Vertrauen, Zuhören und Partizipation; Workshops und Hospitationsmöglichkeiten zu Beginn von Reformen; kontinuierliche Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrkräfte schaffen; Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft etablieren; Erfolge würdigen und feiern – bei Misserfolgen gemeinsam Verantwortung übernehmen; externe Ansprüche/externen Druck abfedern; persönliche Investition in die Lehrkräfte.
- Redesigning the Organisation: Barrierefreiheit schaffen; Ressourcen zielführend für die Schülerinnen und Schüler einsetzen; funktionierende Klassen-/Lerngruppeneinteilung; klare Erwartungen an die Unterrichtsqualität, die Unterrichtsergebnisse sowie die Lehrerrolle vermitteln; Zeit für Kooperation zur Verfügung stellen; Lehrkräfte ermutigen, selbst aktiv Schule weiterzuentwickeln; Partnerschaften mit Akteuren aus dem Umfeld der Schule eingehen.
- Managing Teaching and Learning: datengestütztes progress-monitoring der Lernfortschritte (z.B. Lernverlaufsdiagnostik/curriculumbasiertes Messen); kontinuierliche Evaluation; ineffektive Lernsettings (Spezialklassen/Förderklassen) durch effektive Lernsettings ersetzen (hier sind Mehrebenenkonzepte wie z. B. Response-To-Intervention gemeint); hochwertige Unterrichtsmethoden fördern; Planung und Implementation von Programmen und Curricula an Lehrkräfte und Teams delegieren.

Die Befunde bei Scheer (2019, S. 324f.) legen nahe, dass die Anwendung der hier aufgeführten Führungsstrategien in einem Zusammenhang mit der Führungsorientierung und den Sichtweisen auf Inklusion der Schulleiterinnen und Schulleiter zu stehen scheint.

Betrachtet man nun die zuvor vorgestellten Aspekte des integrierten Modells zur Schulleitungsrolle in ihrem Zusammenwirken, so ergeben sich relevante praktische Implikationen. Diese werden nachfolgend für unterschiedliche Praxisebenen bzw. Handlungsfelder skizziert. Die Darstellung erhebt dabei weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch den Anspruch einer Handlungsanleitung, sondern soll vielmehr als Impuls zur theoriegeleiteten Reflexion eigener Praxis verstanden werden.

Praxisebene Schulleitung

Vergleicht man die Forschung zu Schulleitung im Kontext schulischer Inklusion mit der Forschung zu guter Schulleitung im Allgemeinen, so zeigt sich folgendes: Eine gute Schulleitung ist

Bedeutung des integrierten Modells für unterschiedliche Praxisebenen und Handlungsfelder

zunächst eine gute Schulleitung und eine inklusive Schule zu leiten heißt eben zuallererst eine Schule zu leiten. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit einer guten Schulleitung besonders dann deutlich, wenn die Schule vor tiefgreifenden Entwicklungen steht. Da Schulen, die sich mit der Herausforderung des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auseinandersetzen, vor einer zusätzlichen Entwicklungsaufgabe stehen, benötigen diese eine besonders gute Schulleitung.

Die im Beitrag referierte Forschung zu effektiver Schulleitung für inklusive Schulen verweist auf praktische Möglichkeiten, wie Schulleitung die gelingende Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule realisieren kann. Gleichzeitig offenbart das integrierte Modell der Schulleitungsrolle, dass der Einsatz bestimmter Führungstechniken oder Maßnahmen eben nicht situationsunabhängig eine Erfolgsgarantie geben kann. Wesentliche weitere Anregungen zur Reflexion und Ausrichtung der eigenen Schulleitungsarbeit ergeben sich vor allem aus dem Vier-Rahmen-Modell der Führungsorientierung, wie bei Scheer und Laubenstein (2018) ausführlich herausgearbeitet wird:

Aus einer strukturellen Sichtweise heraus bedarf es eines Konzepts zur zielgerichteten Steuerung der zur Verfügung stehenden Ressourcen (insbesondere der personellen Ressourcen für sonderpädagogische Förderung), was auch die Entwicklung eines Organigramms und klarer Aufgabenprofile beinhaltet. Ferner sollte der konzeptionelle Rahmen für inklusiven Unterricht, sonderpädagogische Förderung, Diagnostik und Förderplanung schulweit geregelt sein (z.B. mittels Modelle der Mehrebenenprävention wie Response-To-Intervention), ebenso wie die Etablierung eines Systems für datengestützte pädagogische und schulorganisatorische Entscheidungen. Von besonderer Bedeutung ist für die Umsetzung schulischer Inklusion, wie sich bei Scheer (2019) zeigte, die Entwicklung eines funktionalen Informations- und Kommunikationsmanagements.

Im Sinne des Human-Resource-Rahmens erscheint es sinnvoll, dass Schulleitungen einerseits eine gezielte Strategie der Personalentwicklung entwickeln („Wer kann welche Aufgaben besonders gut übernehmen?“; „Wer braucht wo Fortbildung oder Unterstützung?“). Gleichzeitig sollten sie aber auch auf Partizipation und Mitbestimmung setzen, die persönlichen Präferenzen von Lehrkräften berücksichtigen („Wer bringt für welche Aufgaben die entsprechende Motivation mit?“; „Wer bringt welche Ideen und Wünsche mit ein?“) und externen Druck von den Lehrkräften abfedern. Ziel ist es, eine Schulkultur zu entwickeln, in der Lehrkräfte Sinn in ihrer Arbeit erleben und sich durch ihre Arbeit persönlich weiterentwickeln können. Eine besondere Rolle nehmen hier Ideen der Schule als „caring community“ (Opp & Puhr, 2003) und des Kollegiums als professionelle Lerngemeinschaft (Rolff, 2016) ein. In Bezug auf inklusiven Unterricht erhält zudem die Förderung guter Kooperationsbeziehungen, insbesondere in Klassen-, Jahrgangs- und Stufenteams, eine besondere Bedeutung. Dabei kann sich die Schulleitung beispielsweise an Lütje-Klose und Urban (2014b, 2014a) orientieren.

Der politische Rahmen regt dazu an, unterschiedliche Interessenlagen und Einflussmöglichkeiten inner- sowie außerschulischer Akteure zu reflektieren, was beispielsweise durch Anlegen einer „politischen Landkarte“ (Bolman & Deal, 2013, S. 211; Scheer & Laubenstein, 2018, S. 105) erfolgen kann. Auch mikropolitische Überlegungen zur eigenen Einflussnahme sowie Strategien in den Bereichen Agenda-Setting und Verhandlungsführung sind aus Perspektive dieses Rahmens bedeutsam. Im Zusammenhang mit schulischer Inklusion sollten Schulleitung diesem Rahmen eine besondere Aufmerksamkeit widmen, da hier mit besonders heterogenen und vor allem emotional aufgeladenen Interessenlagen zu rechnen ist.

Der symbolische Rahmen ist zur Umsetzung schulischer Inklusion enorm wichtig. Wie die Analysen zu unterschiedlichen Sichtweisen auf Inklusion zeigen, sind nicht nur die mikropolitischen Interessen heterogen, sondern auch die Interpretationen bestimmter Begriffsverständnisse. Insbesondere das ohne klare Definition aus der Soziologie entnommene und sehr unterschiedlich verwendete Schlagwort „Inklusion“ beinhaltet ein hohes Maß an Mehrdeutigkeit und Ambiva-

lenz. Dies wiederum führt zu Unsicherheit und Unklarheit in der Schulentwicklung. Die Schulleitung hat einen großen Einfluss darauf, diese Mehrdeutigkeit mit Sinn zu füllen und im Sinne symbolischer Führung die Interpretation von Begriffen in eine schulweite gemeinsame „Richtung“ zu lenken. Gleichzeitig stehen die Einstellungen der Schulleitung in einer Wechselwirkung mit denen im Kollegium (Urton et al., 2014a, 2014b), sodass die Schulleitung ihre Vorbildrolle und ihren symbolischen Stellenwert gut nutzen kann, um eine gemeinsame Werthaltung und eine gemeinsame Vision von Inklusion in der Schule zu entwickeln. Dabei gilt es zu beachten, dass jede Schule bereits über eine Geschichte sowie über (implizite oder explizite) Rituale und Symbole verfügt und dass jedes Schulgebäude, Schullogo und ähnliches bereits „symbolisch aufgeladen“ ist. Diese zu reflektieren und gezielt zu nutzen, ist ein hilfreiches Werkzeug, um eine inklusive Schulkultur zu etablieren (Scheer & Laubenstein, 2018, S. 125-128). Hilfreich kann dabei auch der Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2016) sein.

Praxisebene Bildungsadministration

Implikationen für die Praxisebene der Bildungsadministration ergeben sich hier vor allem dahingehend, einerseits Steuerungsmechanismen im Sinne des Governance-Equalizers produktiv zu nutzen und andererseits die eigene Führungsrolle gegenüber Schulleitungen im Sinne des Vier-Rahmen-Modells anzunehmen und auszufüllen.

Aus dem ersten Ansatz, dem Governance-Equalizer, lässt sich Folgendes ableiten:

- „Staatliche Inputsteuerung: Neben einer transparenten und zielorientierten Ressourcensteuerung bedarf es klar strukturierter inhaltlicher Vorgaben für Schulkonzepte und Unterrichtsentwicklung. Bei Schulentwicklungsprozessen hin zur inklusiven Bildung dürfen die Schulen nicht auf sich allein gestellt sein, auch wenn dies politisch mit einem Verweis auf Schulautonomie und Bottom-up-Strategien begründet werden mag.
- Außensteuerung durch substanzielle Ziele: Aus unserer Sicht ist es Aufgabe der Bildungsadministration, klare Qualitätsstandards inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts zu formulieren sowie Evaluationsvorhaben zur Sicherstellung der inklusiven Schulentwicklung bereitzustellen.
- Selbststeuerung der Lehrerverberufung: Forschungen zu schulischer Inklusion legen nahe, dass die Umsetzung dort besonders gut gelingt, wo eine gemeinsam geteilte Haltung oder Vision entsteht. Grundlage dafür ist, dass die beteiligten Lehrkräfte in ihrer Expertise ernst genommen werden und Entwicklungsprozesse partizipativ mitgestalten können. Modelle geteilter Führung (Distributed Leadership) sind daher auf allen Systemebenen notwendig.
- Innerschulisches Management durch die Schulleitung: Konsequentes und engagiertes Leitungshandeln ist eine entscheidende Kompetenz jeder Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Schulleitung spielt bei allen Entwicklungsprozessen eine entscheidende Rolle und muss sich aktiv für Veränderungen einsetzen. In der internationalen Forschung zeigt sich, dass für eine gelingende Inklusion eine starke, unterstützende und auf die Entwicklung gemeinsamer Werte ausgerichtete Schulleitung essenziell ist, die gleichzeitig strukturelle, personale, (mikro-) politische und symbolische Aspekte der Führung berücksichtigt. Zudem ist eine Erweiterung des Schulleitungsteams um sonderpädagogische Koordinatorinnen und Koordinatoren unerlässlich für das Gelingen der inklusiven Schulentwicklung.
- Konkurrenzdruck und Quasi-Märkte: Schulen mit inklusivem Unterrichtsangebot erleben dies teilweise als Standortnachteil im Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Deshalb ist es notwendig, Wege zu finden, wie Inklusion als Qualitätsmerkmal von Schule zu einem attraktiven Marktvorteil werden kann bzw. Schulen befähigt werden können, die in inklusiver Schulentwicklung liegenden Ressourcen gezielt zu nutzen.“ (Ehlers & Scheer, im Druck, S. 488f.)

Der zweite Aspekt speist sich aus der Annahme, dass auch die Schulaufsicht gegenüber den Schulleitungen ihres Bereichs eine Führungsrolle einnehmen muss, die über die reine Verwaltungs- und Dienstaufsichtsfunktion hinausgeht. Auch hier gilt es, die unterschiedlichen Ebenen des integrierten Modells, aber vor allem auch die Möglichkeiten des Vier-Rahmen-Modells zu

nutzen. Aus den bei Scheer (2019) herausgearbeiteten Befunden lässt sich eine grundsätzliche Übertragbarkeit der Erkenntnisse zur Schulleiterrolle auf die künftige Rolle der Schulaufsicht ableiten:

„Hier gilt es, Möglichkeiten zu entwickeln, wie die Schulaufsicht als Führung im ‚Kollegium der Schulleiterinnen und Schulleiter‘ eine derart gestaltete Führungsrolle einnehmen kann, die die Schulleiterinnen und Schulleiter partizipativ in die Steuerung auf Ebene des Schulaufsichtsbezirks einbezieht, und zwar nicht nur als Individuen, sondern gleichsam als ein Kollegium.“ (Scheer, 2019, S. 359)

Praxisebene Schulleitungsfortbildung

Bisherige Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen im Kontext Inklusion fokussieren vor allem die Arbeit an rechtlichen, administrativen und (sonder-)pädagogischen Aspekten inklusiver Schulentwicklung. Dass diese inhaltlichen Bereiche eine hohe Bedeutsamkeit für die Schulleitungen haben, zeigt sich nicht nur in der Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen (Vierbuchen, Käter & Hillenbrand, 2017), sondern auch in der Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern zu erforderlichem Wissen in der täglichen Arbeit (Scheer, 2019, S. 182-185 & 305-306). Gleichzeitig folgt aus dem vorgestellten Rahmenmodell eine Annahme, die auch von Schulleiterinnen und Schulleitern als Wunsch geäußert wird (Scheer, 2019, S. 305-306): Als besonders hilfreich werden die Fortbildungen erlebt, in denen konkret an aktuellen Fragestellungen aus dem Alltag der Schulleitungen gearbeitet wird. Insbesondere kollegial beratende Anteile an Fortbildungen werden als unterstützend empfunden. Legt man das Vier-Rahmen-Modell von Bolman und Deal zugrunde, so ergibt sich daraus eine mögliche Struktur für Fortbildungen:

Mittels eines Selbsteinschätzungsfragebogens samt Auswertungshilfe (Kopiervorlagen bei Scheer & Laubenstein, 2018, S. 43-44) kann eine Workshop-Gruppe zu Beginn in Kleingruppen eingeteilt werden – je nach individuell dominierendem Rahmen. In diesen Gruppen können sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über ihre Vorstellungen von Schulleitung, Schulentwicklung und auch Inklusion austauschen. Der Vergleich zwischen den Gruppen im Plenum stellt eine Überleitung dar, das Vier-Rahmen-Modell theoretisch einzuführen. Möglichst heterogene Gruppen (in Bezug auf individuelle Führungsorientierungen) können dann angelehnt an die Methode der kollegialen Fallberatung für konkrete Problemstellungen aus dem Alltag nach (Re-)Interpretationen und Lösungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung aller vier Rahmen suchen. Daran anschließende Module einer Fortbildung können diese Ergebnisse dann besonders gut wieder aufgreifen und vertiefen, wenn sie sich jeweils an einem der Rahmen orientieren:

Ein Modul zum strukturellen Rahmen sollte neben allgemeinen organisationstheoretischen Fundierungen und Aspekten von Organisationsentwicklung und Management vor allem folgende „inklusions-spezifischen“ Themen beinhalten: zielgerichtete Steuerung der für sonderpädagogische Förderung vorhandenen (meist sehr knappen) Ressourcen sowie Entwicklung schulweiter Strukturen für sonderpädagogische Förderung (beispielsweise im Rahmen von Mehrebenenprävention), datengestützte pädagogische Entscheidungen (Lernverlaufsdiagnostik, Unterrichts- und Schulevaluation).

Zum Human-Resource-Rahmen gehören im Allgemeinen Themen der partizipativen Führung, der Personalentwicklung und einer an den menschlichen Grundbedürfnissen ausgerichteten Organisationsgestaltung. Im Zusammenhang mit Inklusion treten zudem die Aspekte Kooperationsbeziehungen und Teamentwicklung in den Vordergrund. Um diese Themen adäquat zu bearbeiten, sollte ein diesem Rahmen zugeordnetes Modul auch Anteile an Gesprächsführung und Bera-

Schlüsselwörter

Schulleitung, Inklusive Schulentwicklung, Vier-Rahmen-Modell, Rekontextualisierung, Educational Governance

Abstract

The paper outlines a theoretical and empirical based model of the role of school principals in the context of (inclusive) school development. Practical conclusions are drawn for school leadership, educational administration, and advanced training of school leaders. The model introduced here is based on the theory of recontextualization and the educational governance perspective as well as on the four-frame-model of leadership orientation by Bolman and Deal. Furthermore, it includes empirical findings on the effects and role of school principals in inclusive schools. Although its foundation comes from research on inclusive education, the model can easily be adapted for practice in more general contexts of school leadership.

Keywords

School leadership, inclusive education, school development, four-frame-model, leadership orientation, educational governance

tung (beispielsweise am Ansatz der kooperativen Gesprächsführung nach Mutzeck orientiert) beinhalten.

Da der politische Rahmen in pädagogischen Kontexten häufig übersehen wird, kommt einem Fortbildungsmodul zu diesem Rahmen ein besonderer Stellenwert zu. Hier können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in praktischer Arbeit mithilfe von Leitfragen und unterstützenden Materialien (Scheer & Laubenstein, 2018, S. 105–107) die jeweilige Situation an ihrer Schule analysieren und darauf aufbauend Möglichkeiten der strategischen Planung, des „Agenda-Settings“ und der Koalitionsbildung kennenlernen. Ebenso gehören in die Arbeit mit diesem Rahmen Methoden der Konfliktlösung und des Interessensausgleichs.

Neben den für jede Organisation geltenden Prinzipien des symbolischen Rahmens würde das entsprechende Fortbildungsmodul symbolische Aspekte inklusiver Schulentwicklung (Willkommenskultur, gemeinsamer Wertekanon, gemeinsame Begriffsverständnisse, Begegnungsräume in der Schule, Arbeit am Schulklima) beinhalten. Auf einer Metaebene müsste das Modul folglich Methoden der Gruppenmoderation beinhalten, die geeignet sind, in einer Schulgemeinschaft kooperativ an diesen Aspekten zu arbeiten.

Literatur

- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. Manchester, UK: Centre for Equity in Education.
- Altrichter, H. (2015). *Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen*. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 21–64). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). *Steuerung der Entwicklung des Schulwesens*. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Billingsley, B. S. & McLeskey, J. (2014). *What Are the Roles of Principals in Inclusive Schools?* In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools* (S. 67–79). New York: Routledge.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1988). *Leadership Orientation: Frames Self-Rating Scale*. Abgerufen 21. Oktober 2016, von <http://www.leebolman.com/Leadership Orientations.pdf>
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, & Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation: Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2010a). *Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung*. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 199–203). Stuttgart: UTB.
- Bonsen, M. (2010b). *Einführung: Schule leiten*. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 189–196). Stuttgart: UTB.
- Bonsen, M. (2016). *Wirksame Schulleitung*. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193–228). Weinheim & Basel: Beltz.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Hrsg.). Weinheim: Beltz.

- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany: State University of New York Press.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Dubs, R. (2016). *Führung*. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Ehlers, A. & Scheer, D. (im Druck). *Perspektiven für die Entwicklung sonderpädagogischer Unterstützungsangebote an allgemeinen Schulen*. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 486–489). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). *Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme*. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245–256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Huber, S. G. (2017). Schulleitungen als Gestaltende inklusiver Schulentwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), 121–136.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and Compromise in Creating and Sustaining an Inclusive School. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3–24.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004). *Governance und gesellschaftliche Integration*. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–46). VS.
- Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leo, E. & Barton, L. (2006). Inclusion, Diversity and Leadership: Perspectives, Possibilities and Contradictions. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 167–180. <https://doi.org/10.1177/1741143206062489>
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1998). *Factors for Successful Inclusion: Learning from the Past, Looking forward to the Future*. In S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Hrsg.), *Inclusive Schooling: National and International Perspectives* (S. 98–112). New York: Routledge.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). Implicitly Measuring Attitudes towards Inclusive Education: A New Attitude Test Based on Single-Target Implicit Associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 427–436. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014a). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 111–122. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014b). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vbn2014.art26d>
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2015). Effective Leadership Makes Schools Truly Inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68–73. <https://doi.org/10.1177/0031721715569474>
- Moldenhauer, A. & Badstieber, B. (2016). *Schulleitungsbandeln in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen*. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe – Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 209–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Opp, G. & Puh, K. (2003). *Schule als fürsorgliche Gemeinschaft*. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 109–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222. <https://doi.org/10.3262/UW1704207>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Scheer, D. (2017). *Schulentwicklung im Spannungsfeld von Inklusion und Leistungsgesellschaft: Die Rolle von Schulleitung*. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 216–223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheer, D. (2019). *Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>
- Scheer, D. & Laubenstein, D. (2018). *Schulische Inklusion entwickeln: Eine Arbeitshilfe für Schulleitungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheer, D., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz – Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(4), 147–155.
- Scheer, D., Lindmeier, C. & Laubenstein, D. (2017). Führung als Reframing: Das Modell von Bolman und Deal als Ansatz für schulische Führung im Kontext von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), 137–150.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A. & Donie, C. (2015). Inclusive Beliefs and Self-Efficacy Concerning Inclusive Education Among German Teacher Trainees and Student Teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 270–293.
- Schimank, U. (2007). *Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen*. In H. Altrichter, T. Brüsmeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_9
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(4), 63–79.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3–16.
- Veber, M. (2016). Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung – im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung aufgezeigt am Projekt PinI. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Vierbuchen, M.-C., Käter, T. & Hillenbrand, C. (2017). Schulleitungsqualifikation für inklusive Bildung in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), 151-167.

Waldron, N. L., McLeskey, J. & Redd, L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24, 51–60.

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

Vertr.-Prof. Dr. David Scheer

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Förderschwerpunkt Lernen (Pädagogik/Didaktik)

Reuteallee 46

71634 Ludwigsburg

david.scheer@ph-ludwigsburg.de



Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen