

Serke, Björn

Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 73-88



Quellenangabe/ Reference:

Serke, Björn: Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 73-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248870 - DOI: 10.25656/01:24887

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248870>

<https://doi.org/10.25656/01:24887>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Björn Serke

Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen

1 Einleitung

Schulen in herausfordernden Lagen¹, die zunehmend im Forschungsfokus stehen, sind angesichts ihrer Lage in sozial segregierten Stadtteilen mit einer Kumulation ungünstiger Kompositionsmerkmale konfrontiert. Diese Institutionen kennzeichnet eine hohe Anzahl von Schüler*innen mit Armuts- und Migrationserfahrungen. Auch Lernende mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf werden sukzessive an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen unterrichtet (vgl. Helbig & Steinmetz 2021; Kraus u. a. 2021). Darüber hinaus kann an diesen Schulen „eine Kumulation von dysfunktionalen Organisationsmerkmalen“ (Huber u. a. 2020, 148) bestehen. So sind sie häufig von einem personalen Ressourcendefizit und einer hohen Lehrer*innenfluktuation betroffen. Es kommt ebenfalls, u. a. aufgrund eines erhöhten Krankenstandes, vermehrt zu Vertretungsunterricht und erhöhten Unterrichtsausfällen. Ferner wird der Unterricht häufig von Seiten-/Quereinsteiger*innen erteilt (vgl. Klein 2017; Manitiuis & Dobbelsstein 2017; Helbig & Nikolai 2019; Meyers & Darwin 2019; van Ackeren u. a. 2021). Durch die Kumulation dieser schulischen Merkmale besteht gerade an diesen Schulen ein erhöhtes Risiko, dass etwaige Bildungsangebote weniger adaptiv gestaltet sind und das Entwicklungspotential *aller* Lernenden nicht ausgeschöpft wird.

Fraglich ist bislang, wie (inklusive) Schulen resp. Schulleitungen in Kooperation mit multiprofessionellen Teams die o.g. Herausforderungen bewältigen (können). Bisher zeigen einzelne (inter-)nationale (Einzelfall-)Studien, dass effektive (inklusive) (Grund-)Schulen – auch in herausfordernder Lage – v.a. von internen und externen elaborierten Kooperationsstrukturen als Schutzfaktor profitieren (vgl. Lütje-Klose u. a. 2016; Klein 2017; Serke 2019a; Serke 2019b; zfsd. van Ackeren u. a. 2021). Generell wird eine multiprofessionelle Kooperation in der Inklusionsforschung als zentraler Gelingensfaktor für eine adaptive Förderung aller Lernenden bezeichnet. Lehrkräfte nehmen zudem gelingende Teamkonstellationen

1 Mit der hier gewählten Begriffskonzeption „Schulen in herausfordernden Lagen“ sollen etwaige Risiken, z. B. negative Etikettierungen und eine Ent-/Abwertung von (schulischen) Lebenswelten, konterkariert werden (vgl. zur Debatte über die Bezeichnung van Ackeren u. a. 2021).

als „sozial-emotionale Entlastungs-/Rückzugsorte“ (Serke u. a. 2014, 252) wahr. Allerdings wird lediglich selten ein hohes Kooperationsniveau an (inklusive) Schulen – insbesondere im Sekundarbereich – erreicht (vgl. z. B. Lütje-Klose & Urban 2014; Richter & Pant 2016; Neumann 2019; zsf. Holtappels 2020). Eine hohe Kooperationsqualität wird durch verschiedene Einflussfaktoren bedingt, die auf unterschiedlichen, sich gegenseitig bedingenden Ebenen liegen (vgl. Reiser u. a. 1986; Lütje-Klose & Willenbring 1999; Serke 2019a; Serke 2019b). Auf der *individuellen* Ebene sind Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen bzgl. des kooperativen Handelns schulischer Akteur*innen für inklusive Gelingens- oder auch Misslingensprozesse bedeutsam. Kooperationsförderliche Faktoren sind die Wertschätzung gegenüber den Perspektiven und Expertisen schulischer Akteur*innen sowie „eine gleichberechtigte Rollenverteilung und geteilte Verantwortung“ (Lütje-Klose u. a. 2016) für alle Schüler*innen. Auf der *interaktionellen* Ebene sind gelingende Beziehungskonstellationen sowie eine unterrichtsbezogene Kooperation im Kontext einer inklusiven Didaktik relevant. Befunde der Inklusionsforschung zeigen auf, wie wichtig eine transparente und konzertierte Aushandlung von Aufgaben und Zuständigkeiten aller beteiligten Professionen ist, um mögliche Konflikte zu verhindern. Auf der *institutionellen* Ebene gelten neben unzureichenden Kooperationszeiten und -strukturen das Fehlen von personellen Ressourcen oder auch eine häufig mangelnde Verankerung von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften im Kollegium als Misslingensfaktoren (vgl. Werning & Arndt 2013; Lütje-Klose & Urban 2014; Urban & Lütje-Klose 2014; Serke 2019a; Serke 2019b).

Schulleitungen sind seit jeher für die Qualitätssicherung und -entwicklung zuständig und sind „Prädiktoren der Effektivität und Effizienz einer Schule“ (Wisinger 2019, 350). Mit Fokus auf schulische Inklusion sind von ihnen „adaptive Transformationsprozesse“ (Huber 2017, 126) herzustellen, wobei ihre inklusionsorientierten Denk- und Handlungsprozesse durch die vielfältigen Widersprüche des Bildungssystems beeinträchtigt werden (vgl. Serke 2019a). Nach einer aktuellen Forsa-Umfrage (2021) betrachten Schulleitungen „Inklusion und Integration“ als zwei der aktuell größten Herausforderungen. Laut internationalen Forschungsbefunden können Schulleitungen einen erheblichen Einfluss auf (inklusive) Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse und damit auch auf die Ausgestaltung kooperativer Strukturen und Prozesse nehmen (vgl. Lütje-Klose u. a. 2016; Holtappels 2020; Scheer 2020; ferner Badstieber 2021). Besonders effektiv erweist sich ein partizipativer bzw. distributiver Führungsstil von Schulleitungen (vgl. Huber 2017; Klein 2018; Huber u. a. 2020). Im Kontrast zu traditionellen Leistungsmodellen, in denen Schulleitende als Führungsinstanzen ihr Kollegium mittels „expliziter Vorgaben und Entwicklungsaufträge leiten (Instructional Leadership)“ (Lütje-Klose u. a. 2016, 113), impliziert ein distributiver Führungsstil konzertierte Arbeitskontexte sowie die Delegation unterschiedlicher Leitungs-

aufgaben an einzelne Personen(-gruppen) des Kollegiums. Schulleitungen sind aufgefordert, mögliche (ggf. sogar eigene) Widerstände des Kollegiums gegenüber schulischer Inklusion zu überwinden und es für kollektive Visionen und Innovationen zu motivieren. Insgesamt sind ihrerseits sog. Professionelle Lerngemeinschaften zu entwickeln (vgl. Holtappels 2020); dazu gehören die Initiierung gemeinsam geteilter Normen und Werte, gemeinsamer Verantwortungsübernahme für alle Lernenden, die Etablierung unterrichtsbezogener Deprivatisierung sowie einer Bereitschaft zur kooperativen Förderplanung (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Urban & Lütje-Klose 2014; Holtappels 2020).

Die Sichtweisen und Handlungsoptionen von Schulleitungen, die an inklusiven (Gesamt-)Schulen in herausfordernden Lagen tätig sind, sind im deutschsprachigen Raum v.a. mit Fokus auf die Ausprägung und Gestaltung *multiprofessioneller* Kooperation seither kaum erforscht und sollen folglich im vorliegenden Beitrag beleuchtet werden. Bislang liegt erst eine Studie vor, die darauf hindeutet, dass die Kooperation auf dem Niveau Professioneller Lerngemeinschaften an Schulen in herausfordernden Lagen lediglich durchschnittlich ausgeprägt ist und eng mit dem Schulleitungshandeln korreliert (vgl. Fussangel & Richter 2017; Klein 2018; Holtappels 2020).

2 Forschungsdesign

Für diesen Beitrag wird auf Daten des Projekts „Armut an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen“ (AiS) zurückgegriffen, welches ein bewilligtes Anfordersuchsvorhaben darstellt und durch den Forschungsfond der Universität Bielefeld im Zeitraum 2020/2021 finanziell gefördert wurde. Das Forschungsprojekt adressiert die Deutungs- und Handlungsprozesse von Schulleitenden an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen. Analysiert werden Gelingensfaktoren, die eine positive (Lern-)Entwicklung aller, v.a. jedoch von vulnerablen Kindern und Jugendlichen in Armut und/oder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, unterstützen (vgl. Serke i.V.).²

Die beforschten Gesamtschulen liegen in einer nordrhein-westfälischen Stadt mit bundesweit einer der höchsten Armutsgefährdungsquoten (vgl. DPW 2019). Es wurden ausschließlich Gesamtschulen fokussiert, da hier der höchste Inklusionsanteil von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unter allen Schulformen im Sekundarbereich besteht (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020, 15; KMK 2022) und sich Gesamtschulen – v.a. im Vergleich zu Gymnasien – häufiger in kritischen Lagen befinden (vgl. Schröpfer & Jeworutzki 2021). Die konkrete Schulauswahl erfolgte über die Standort-Typologie des Schulministeriums

2 Ich danke Kevin Brandhorst und Kerima Anna Bel Hadj Fredj für ihre engagierte und kompetente Unterstützung, bspw. bei der Erhebung und Auswertung der Daten.

(vgl. QUA-LiS NRW 2017). Eine Orientierung am neuen Sozialindex, der ab dem Schuljahr 2021/22 Anwendung findet (vgl. MSW NRW 2022a), konnte zum damaligen Rekrutierungsprozess noch nicht berücksichtigt werden. Alle beteiligten Schulen wurden dem Standorttyp 5 zugeordnet, was bedeutet, dass sich die Schulen in einer Umgebung mit einem Anteil von über 40% an Kindern mit Migrations- und über 20% mit Armutserfahrungen bzw. SGB II-Bezug befinden (vgl. QUA-LiS NRW 2017).

Aufgrund der defizitären Forschungslage wurde ein explorierender, qualitativer Zugang bzw. ein kontrastiver Einzelfallstudienansatz (vgl. Lamnek & Krell 2016; Serke 2019a) gewählt. Dazu wurde ein multimethodisches Vorgehen entworfen: Die Schulleitungen wurden auf Basis problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 2000) befragt. Ein standardisierter Kurz-Fragebogen für die Schulleitungen zu schulischen Eckdaten wurde erstellt, auch eine Dokumenten- und Datenanalyse erfolgte (z. B. zum Umfeld und Schulkonzept). Ferner sind leitfadengestützte Unterrichtshospitationen in inklusiven Klassen, in denen viele Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und in Armut sind, sowie indikatorengeleitete (z. B. Barrierefreiheit) Schulbegehungen vorgenommen worden.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die multiprofessionelle Kooperation aus der Perspektive der Schulleitungen auf der Ebene der Einzelschule ausgestaltet, inwiefern sie diese unterstützen und welche Faktoren die Gestaltung fördern oder hemmen. Zudem wird analysiert, inwiefern sich Kon- und Divergenzen bzgl. dieser Aspekte an inklusiven Gesamtschulen in herausfordernden Lagen identifizieren lassen.

Zunächst wurden Schulportraits auf Basis der Fragebögen und Dokumenten-/Datenanalyse erstellt. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in Feldprotokollen festgehalten. Zu den Interviews wurden Fallzusammenfassungen sowie eine kommunikative Validierung der Schulleitungsinterviews vorgenommen. Im Anschluss wurden sie analog zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) mittels MAXQDA ausgewertet. Es erfolgte die Konstruktion eines induktiv-deduktiven, einzelfallbezogenen und fallübergreifenden Kategoriensystems. Die Kategorien wurden expliziert und überprüft, eine hohe Interraterreliabilität (>80%) liegt vor. Abschließend wurden ebenen- und kategorienbasierte Einzelfallinterpretationen und Fallkontrastierungen erarbeitet. Als theoretisches Analyseinstrument wurde das o.g. in der Integrations-/Inklusionsforschung etablierte Mehr-Ebenenmodell resp. die „Theorie integrativer Prozesse“ von Reiser u. a. herangezogen, wonach inklusive Prozesse als Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung zu verstehen sind und auf den o.g. Ebenen ablaufen, die miteinander interagieren; sie müssen von allen Akteur*innen kontinuierlich hergestellt und ausbalanciert werden (vgl. Reiser u. a. 1986; Serke 2019a).

3 Befunde der Fallkontrastierung

Zunächst werden die relevantesten Rahmenfaktoren der Schulen dargelegt, um eine Vergleichsbasis herzustellen. Bei beiden Institutionen handelt es sich um inklusive Gesamtschulen des Standorttyps 5 mit einem gebundenen Ganzttag. Während sich Schule B, die im Schuljahr 2014/15 gegründet wurde, noch im Aufbau befindet und seitdem als inklusive Schule fungiert, kann Schule A auf eine 40-jährige Schulgeschichte zurückblicken. Sie stellt zudem eine Talentschule des Landes NRW (vgl. MSW NRW 2022b) dar, was u. a. die Ausweitung personaler Ressourcen zur Folge hat. An Schule B sind anteilig an der gesamten Schüler*innenschaft fast dreimal so viele Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu finden (Schule A: 2,8% vs. Schule B: 7,4%). Lernende mit Migrationshintergrund sind dagegen doppelt so häufig an Schule A vertreten (Schule A: 90,8% vs. Schule B: 47,5%), auch Kinder aus SGB II-Haushalten sind hier prozentual dreimal so häufig anzutreffen (Schule A: 75% vs. Schule B: 22,5%). Obwohl an Schule A 90 Schüler*innen mehr beschult werden (Schule A: 1060 vs. Schule B: 970), verfügt Schule B über eine höhere Personalauslastung. So sind dort 102 Lehrkräfte, darunter 3,5 Sonderpädagog*innen, vier Sozialpädagog*innen, vier Quer-/Seiteneinsteiger*innen sowie drei Vertretungslehrkräfte tätig. An der Schule A sind dagegen 82 Lehrkräfte, darunter 3,5 Sonderpädagog*innen, vier Sozialpädagog*innen, sieben Quer-/Seiteneinsteiger*innen und drei Vertretungslehrkräfte, beschäftigt. An beiden Schulen sind je drei Schulbegleiter*innen und drei Fachkräfte in Multiprofessionellen Teams (MPT) im Gemeinsamen Lernen tätig.

Nach Aussagen der Schulleitungen (SL), die laut Selbstsicht eine sehr hohe Arbeitszufriedenheit aufweisen, herrscht an beiden Schulen ein *positives Schulklima*, das sich im Fall von Schule B ebenfalls in einem positiven Außenbild widerspiegelt. Kontrastierend dazu beschreibt die Schulleitung der Fallschule A die *externe Schulwahrnehmung* als negativ und führt darüber hinaus an, dass die Schule in diesem Zusammenhang ebenfalls von *Schulabsentismus* der Schüler*innen betroffen ist.

Im Folgenden werden die Befunde ebenen- und kategoriengeleitet sowie fallkontrastierend dargelegt.

3.1 Individuelle Ebene

Zu den *Tätigkeitsfeldern* von Schulleitung A, der seit 2015 als Schulleiter tätig ist, gehört neben der Projekt- sowie Personalakquise insbesondere die Kooperationsherstellung und -stärkung im Quartier: „Das sehe ich schon so mit als meine Aufgabe, da eben dieses klassische Netzwerken zu betreiben“ (31, SL A). Auch bei der seit 2017 fungierenden Schulleitung B, die vorab als Schulentwicklungsberater arbeitete, spiegeln sich diese Tätigkeitsbereiche wider. Dabei betont dieser v.a. die

Partizipation des Kollegiums an einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung: „es ist ganz ganz wichtig, die Kollegen mit ins Boot zu holen, zu beteiligen und sie immer in den Prozess einzubinden“ (5, SL B).

Für beide Schulleitungen ist die *multiprofessionelle Kooperation* relevant, um allen Lernenden eine positive Entwicklung zu ermöglichen bzw., dass sie „sich letzten Endes entwickeln können, dass sie einen Lernzuwachs haben“ (27, SL A). Hierbei wird v.a. eine *inklusive Förderung* präferiert, eine exklusive Förderung, bspw. in Form unterrichtsexterner Förderkurse, soll vermieden werden. Die schulische *kooperative Unterstützung* der Lernenden wird als besonders relevant betrachtet, da die Schüler*innen häufig in Familien „mit nicht hohem Bildungsgrad“ (7, SL A) aufwachsen und ihnen damit einhergehend innerfamiliäre Unterstützungssysteme oftmals fehlen. Die Leitung A hebt hier v.a. die finanziell prekäre Lebenslage der Schüler*innenschaft hervor: „Der Normalfall ist die soziale Transferleistung“ (11, SL A). Dadurch entstehe eine sozial benachteiligende Lebenslage. So könnten Eltern ihren Kindern z. B. keine qualitativ hochwertigen Bildungsangebote offerieren: „Da fehlen Angebote, die sicherlich Geld kosten würden und das heißt, man muss sehr sehr viel tun und sehr sehr viel unterstützen, damit Schüler überhaupt irgendwie eine Zeit gestalten“ (21, SL B). Dementsprechend werden den Schüler*innen *vielfältige (außer-)schulische Lernorte* angeboten, z. B. in Form von kulturellen Erfahrungen im In- und Ausland, AG-Angeboten (u. a. Lebenswelten aktiv gestalten) und Theaterprojekten, wodurch bei einzelnen Schüler*innen Bildungserfolge verzeichnet werden können, die wiederum Auswirkungen auf das *Wohlbefinden des Kollegiums* haben: „das sind natürlich auch Erfolge, von denen man lebt und mit denen man sich ein bisschen motiviert, weil das schon Schüler sind, wo man weiß, denen hat man jetzt was mitgeben können, die hat man eben begleiten können zu etwas, das sie dann eben auch weiterbringen wird“ (19, SL A). Diese Erfolgserlebnisse seien für die Kolleg*innen immens wichtig zur Kompensation zahlreicher schulischer Belastungen.

Bei beiden Leitungen lässt sich eine *wertschätzende Haltung* gegenüber Eltern identifizieren: „Wir haben Elternhäuser, die sind sozial prekär, wissen aber, was Bildung bedeuten kann“ (19, SL A). „Da sind viele Zuwanderer (...), die eine sehr sehr genaue Vorstellung davon haben, dass Bildung noch wichtig ist und das stärkt uns“ (13, SL B). Auch die Anerkennung gegenüber dem Kollegium spiegelt sich wider: „Ansonsten versucht man ein offenes Ohr zu haben, wertzuschätzen, was die Kollegen machen“ (31, SL A). Beide SL attestieren ihrem Kollegium eine *inklusive Grundhaltung*, die laut SL A bei der Einstellung neuer Kolleg*innen ein zentrales Einstellungskriterium darstellt. An Schule B wird kontinuierlich das Schulleitbild, d. h. die proinklusive Einstellung des Kollegiums, reflektiert, auch da jedes Schuljahr – bedingt durch den schulischen Aufbauprozess – viele neue Personen angestellt werden. Die SL B räumt allerdings ein, dass partiell Kinder mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale

Entwicklung im Verlauf ihrer Beschulung zur Förderschule wechselten, da personelle, didaktische und strukturelle Herausforderungen bestehen. Eine *Veränderungs- und Innovationsbereitschaft* und *gemeinsame Visionen* (z. B. inklusive Digitalisierung) sind in den beiden Institutionen zu erkennen, was durch die Initiierung von kollegialen Fortbildungen unterstützt wird.

3.2 Interaktionelle Ebene

Während die Schulleitung B das *Kooperationsklima* im Kollegium als positiv empfindet, deutet die Schulleitung A an, dass nicht jede Kooperationsform von den Lehrkräften mit „unglaublicher Begeisterung“ (30) wahrgenommen wird. Viele Lehrende seien es gewohnt, „alleine in der Klasse zu stehen“ (30), sie sehen die Zusammenarbeit als zusätzliche „Belastung“ (30), so werde eine Doppelbesetzung, die aus Fach-/Klassenlehrkräften sowie Lehrpersonen für sonderpädagogische Förderung besteht, teilweise sogar abgelehnt. Andere Kolleg*innen erkennen wiederum den „Mehrwert“ (30). Um partielle Widerstände abzubauen, ist es SL A wichtig, ein „Bewusstsein für Vorteile“ (30) zu schaffen, bspw. via schulinterner Lehrer*innenfortbildungen zur Kooperation.

Der Unterricht erfolge an beiden Schulen zeitweise in *Doppelbesetzung*. In formellen oder informellen Kontexten planen und reflektieren die Teams zusammen den gemeinsamen Unterricht. Während die Schule B aktuell ein *Konzept zu den Rollen und Zuständigkeiten der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung* entwickle, erachtet die SL A eine verbindliche Festschreibung angesichts kontinuierlicher personeller Veränderungen – v.a. auch beim sonderpädagogischen Lehrpersonal – kritisch. Für den Schulleitenden ist es bedeutsam, dass Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung als Klassenlehrkräfte fungieren können, insbesondere um die Beziehungen zu den Kindern zu stärken. Schulleitung B akzentuiert die Verantwortungsübernahme der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte für alle Schüler*innen, die sich auch während der Unterrichtshospitationen des Forscher*innenteams widerspiegelte. An beiden Schulen werden die *Schulsozialarbeiter*innen* nicht im Unterricht eingesetzt, sie sind prioritär in unterrichtsexternen Kontexten tätig. So fungieren sie als Beratungsinstanzen für „alle“ (SL A, 14) Lernenden, dabei werden sie „ganz deutlich als Nicht-Lehrer“ (SL A, 14) von den Schüler*innen wahrgenommen, was laut beider SL die Chance erhöht, dass sich die Schüler*innen bei potentiellen Komplikationen (bspw. angedrohtem Suizidversuch) ihnen eher anvertrauen. Weiterhin beraten sie v.a. sozial benachteiligte *Eltern* in enger Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal. Die Leitung A würde gern das elterliche Engagement und die Kooperationsintensität erhöhen. So sind aktuell keine Eltern im Förderverein tätig. Auch SL B berichtet von einer abnehmenden Elternbeteiligung an schulischen Belangen.

Darüber hinaus betonen beide Schulleitungen die *Relevanz der Herstellung von Gemeinsamkeit und sozialer Inklusion auf Schüler*innen-Ebene*, was allerdings von

der Leitung B besonders hervorgehoben und zugleich auch beobachtet wurde, wie bspw. in Form von kooperativen Lernformen (z. B. Helfer*innen-Systeme), Tischgruppen- und Sozialtrainings, Ausflügen und Klassenfahrten; dies sei bedeutsam, „um dieses Gemeinschaftsgefühl zu stärken, um eben auch dem Einzelnen zu zeigen 'Du bist was wert für die Klasse und du bist wichtig für die Klasse'“ (SL B, 23). Neben den kooperativen Elementen werde der Heterogenität mittels individueller Differenzierungsmaßnahmen, bspw. über Einzelarbeit, begegnet, was allerdings in den hospitierten Stunden an der Schule A nicht ersichtlich wird. In Schule B erfolgte demgegenüber eine Differenzierung bspw. via adaptives Aufgabenniveau v.a. für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Kinder – auch mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – wurden während des Unterrichts in beiden Institutionen – gemäß der Orientierung einer inklusiven Unterstützung, wie sie die Leitungen akzentuieren – nicht exklusiv bzw. in Kleingruppen unterrichtet, allerdings stellen die großen Lerngruppen für Lernende mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung laut der Schulleitung B eine große Herausforderung für die Heranwachsenden selbst dar. Zudem setzen beide Schulen angesichts des hohen Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf einen *sprachsensiblen Unterricht* als förderlichen Lernfaktor, wobei Leitung A herausstellt, dass lernanregende Sprachvorbilder – bedingt durch den überproportionalen Anteil von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte – fehlen.

3.3 Institutionelle Ebene

An beiden Schulen nimmt die *interne multiprofessionelle Kooperation* einen hohen Stellenwert ein, die durch die Schulleitenden formell gesteuert wird. So finden in beiden Institutionen wöchentlich *Konferenzen* nach Unterrichtsende statt, bspw. Fach- oder Jahrgangsstufenteams. Eine kontinuierliche Teilnahme der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte könne – bedingt durch ihre vielseitigen Zuständigkeiten für mehrere Jahrgänge, Teilzeitstellen und Abordnungen – nicht immer sichergestellt werden. Die Leitungen berichten, dass sie versucht hätten, Teambesprechungen der kooperierenden Klassen im Stundenplan zu implementieren, was allerdings durch systemische Organisationsschwierigkeiten verworfen wurde. An Schule B wurde insbesondere ein neu gegründetes sog. „Inklusionsteam“ installiert, das v.a. aus sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften besteht und mit der Aufgabe betraut ist, in Kooperation mit den Kolleg*innen Doppelbesetzungen sicherzustellen. An Schule B wurde ferner aktuell eine Stelle mit Fokus auf Beratung geschaffen. Diese Lehrkraft koordiniert z. B. jahrgangsbezogene und -übergreifende Beratungskonferenzen, an denen unterschiedliche Professionen partizipieren. Schulinterne Unterstützungsmöglichkeiten von Kooperation werden insgesamt durch die Leitungen initiiert und unterstützt: „Wenn ihr euch auf den Weg begeben wollt, unterstützen wir euch. Wir sorgen dafür, (...) dass ihr

tatsächlich den und den Kurs gemeinsam unterrichtet, oder guckt mal hier, hier gibt es etwas, das ist interessant für euch“ (31, SL A).

Externe Kooperationsformen bestehen in beiden Schulen gleichermaßen. SL A hebt hier insbesondere den Mehrwert kultureller Angebote für sozial benachteiligte Schüler*innen im Kontext der Ganztagsförderung hervor oder auch die Chancen der Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Talentförderung. Gleichzeitig betont die SL, dass durch die Zunahme außerschulischer Angebote, was durch das NRW-Programm „Aufholen nach Corona“ ermöglicht wurde, mehr Kooperation erforderlich wurde; dies wiederum stelle einen erheblichen Mehraufwand dar. Laut Leitung B ist die Schule im Quartier „sehr gut verwurzelt“ (11). Dies vereinfache die Kooperation mit externen Organisationen. Ferner sind beide Schulleitungen sowie auch ihre Teamkolleg*innen in unterschiedlichen Netzwerken eingebunden, wie z. B. im Bündnis „Schule³“, in dem die beteiligten Gesamtschulen in prekären Lagen ihre herausfordernden Lagen gemeinschaftlich reflektieren und in (sozialen) Medien auf ihre Herausforderungen aufmerksam machen. Weiterhin wird v.a. seitens der Leitung B die immense Relevanz externer Expertise hervorgehoben. So werde kontinuierlich mit externen Expert*innen kooperiert.

Eine kokonstruktive Kooperation und damit effektive Unterstützung der Schüler*innen werde insbesondere durch den vorliegenden *Personalmangel* sowie die hohe *Personalfuktuation* verhindert, was v.a. an Schule A bestehe. Die Schulleitung A führt dies auf das negative Schulimage zurück. An Schule B seien diese Komplikationen auch trotz eines guten Schulimages identifizierbar. Diese personellen Herausforderungen können zu *Mehrbelastungen* der Lehrkräfte führen: „meine Kollegen müssen für 25 Wochenstunden mehr machen als an manch anderen Standorten“ (23, SL A). Diese Beanspruchungen können die *Gesundheit der Kolleg*innen* beeinträchtigen: „da sind uns jetzt 2 Kollegen wieder weggebrochen. Die werden dann krank. Die Belastung ist einfach so hoch und dann geht es immer so einen Schritt zurück“ (33, SL B). Insbesondere werden der Mangel an sowie die befristeten Abordnungen von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung, die v.a. an Schule A vorliegen, beklagt. Langfristige Planungen und qualitativ hochwertige Kooperationsformen seien demnach schwer zu realisieren. Positiv wahrgenommen werden die zusätzlichen personellen Ressourcen, die über das NRW-Programm „Aufholen nach Corona“ akquiriert werden konnten, wodurch bspw. Kleingruppenförderungen ermöglicht werden. Erfreulich sei ebenfalls das Vorliegen von MPT-Kräften. Allerdings seien diese in das Kollegium „schwer zu integrieren“ (SL B, 5). Beide Schulleitungen wünschen sich mehr, aber v.a. pädagogisch und fachkompetentes qualifiziertes Personal, was bei den MPT-Kräften nicht immer der Fall sei, so wurden bspw. Ingenieure eingestellt. Beide Leitungen wünschen sich schließlich eine schulpolitisch gesteuerte, *bedarfsgerechte Ressourcenallokation* entsprechend ihres Schulumfelds.

4 Diskussion der Befunde

Beide Schulen werden von Kindern besucht, die überproportional häufig in sozial benachteiligten Familien aufwachsen. Durch eine ungünstige Kumulation von Risikofaktoren in den Klassen, v.a. an Schule A, werden gegenseitige Lernanregungen und soziale Inklusionsprozesse erschwert. Die untersuchten Gesamtschulen müssen den zumeist ungünstigen Lernvoraussetzungen durch ein hohes Engagement begegnen, um mangelnde „bildungsrelevante Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten der Familien zu kompensieren“ (van Ackeren u. a. 2021, 17). Eine Möglichkeit zur Kompensation besteht in der kooperativen Unterstützung der Lernenden durch Multiprofessionalität. Beide Schulleitungen sehen in der multiprofessionellen Kooperation einen bedeutsamen Gelingensfaktor für adaptive Lernprozesse bei allen Lernenden. Allerdings berichtet die Leitung A über eine partielle kritische Einstellung von Lehrkräften gegenüber Kooperation. So ist dort bspw. die Bereitschaft zur „Deprivatisierung des Unterrichtshandelns“ (Holtappels 2020, 67), die sich in (zeitweisen) Co-teaching-Formen widerspiegeln sollte, beeinträchtigt. Auch besteht das Risiko, dass „reflektierende Dialog(e)“ (ebd.), bspw. über Unterstützungsmaßnahmen für vulnerable Lernende, nicht mehr erfolgen, sodass evtl. keine adaptiven Interventionen kooperativ abgestimmt und realisiert werden (können). Diesen Einstellungen und ggf. entwicklungshemmenden Handlungspraktiken wird allerdings mittels schulinterner Fortbildungen entgegengesteuert. Auf weitere günstige Merkmale professioneller Lerngemeinschaften, wie sie in der (internationalen) Forschungsliteratur auch für Schulen in herausfordernden Lagen beschrieben werden, z. B. kollegiale Hospitationen oder Evaluationen von Unterrichtskonzepten (vgl. ebd.), wird seitens der Schulleitungen nicht hingewiesen. Hier wird folglich das Potential multiprofessioneller Kooperation z. B. mit Blick auf mögliche reziproke Wissenstransferprozesse nicht ausgeschöpft.

Deutlich wird auch, dass beiden Schulleitungen eine tragende Rolle bei der Etablierung und Steuerung von internen und externen Kooperationsprozessen und -strukturen auf den unterschiedlichen Ebenen zukommt. Sie fungieren als vorbildliche Netzwerker. Insbesondere die Schulleitung B bietet den Kolleg*innen vielfältige Mitgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten i.S. der „distributed leadership“ (Klein 2018, 58) und fördert schulische Innovationen unter Hinzuziehung von externen Expert*innen, die Arbeit an gemeinsamen Leitbildern und Visionen sowie ihre individuelle und kollegiale Professionalisierungsprozesse durch unterschiedliche Kooperationsstrukturen, wie bspw. schulinterne Fortbildung. Hierdurch können Entlastungen, Synergieeffekte und ein Kompetenztransfer zwischen den Professionen entstehen. Teamzeiten für das Personal fest im Stundenplan zu verankern und auf das Lehrer*innendeputat anzurechnen, ist trotz Bemühungen aus Sicht der Schulleitungen gescheitert. Hier sind insgesamt

innovative Arbeitszeitmodelle, die Zeiten für Kooperation berücksichtigen, in der Schulpraxis zu entwickeln, zu realisieren und zu evaluieren (vgl. Sliwka & Klopsch 2022).

In beiden Schulen sind Lehrpersonen für sonderpädagogische Förderung tätig, die unterschiedlich eingesetzt werden. Einerseits übernehmen sie als Generalist*innen bzw. Klassenlehrkräfte gleichberechtigt die klassischen Aufgabenfelder von Regelschullehrkräften, wie es v.a. an Schule A der Fall ist, andererseits sind sie als Spezialist*innen für die Unterstützung und Beratung von vulnerablen Schüler*innen zuständig. Ihre Aufgaben und Rollenausformungen werden konsensual ausgehandelt und wurden in Schule B auch konzeptionell abgesichert, was eine strategische Entwicklung und das Ergreifen von Handlungsoptionen ermöglicht (vgl. Serke 2019a).

Auch Schulsozialarbeiter*innen werden als bedeutsame Kooperationspartner*innen von den Schulleitungen beschrieben. In Schule B wird aktuell ein Konzept zu deren Aufgaben und Rollen entworfen. Wie in der Literatur geschildert, übernehmen sie häufig unterrichtsexterne Beratungs- und Unterstützungsaufgaben mit Blick auf einzelne Schüler*innen und Familien und agieren folglich als „Bindeglied“ zwischen Schule und Familie (vgl. Holtbrink 2015). Sie sind an den Schulen auch für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zuständig. Hier ergeben sich Überschneidungen mit den Rollenausformungen und Aufgaben der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte, wie z. B. Fabel-Lamla u. a. (2019) hervorheben. Eine kooperative Aushandlung ihrer jeweiligen Zuständigkeiten sollte erfolgen, um Kooperationsprozesse zu verstärken und diese wertvollen sozial- und sonderpädagogischen Förderressourcen allen Lernenden zur Verfügung zu stellen. Inwiefern hier Aushandlungsprozesse in den untersuchten Schulen getätigt wurden oder inwieweit Schulsozialarbeiter*innen an den klassen- und jahrgangsbezogenen Konferenzen teilnehmen, ist nicht bekannt und könnte in Folgeprojekten weiter untersucht werden.

Weiterhin sind an den Schulen zur Unterstützung der Lehrkräfte einzelne Fachkräfte in Multiprofessionellen Teams im Gemeinsamen Lernen angestellt (vgl. MSW NRW 2022c), die zwar als gewinnbringende Ressource betrachtet werden, ihre Aufgaben wurden allerdings noch nicht gänzlich konzeptionell abgesichert. Fraglich ist, inwiefern diese Gruppe – mit Blick auf ihren (außer-)unterrichtlichen Einsatz – (fach-)didaktische und diagnostische Kompetenzen aufweist und ob eine systematische Anleitung durch das Kollegium sowie qualitative hochwertige Weiter-/Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch genommen werden (können). Bezüglich dieser Gruppierung ergibt sich ein hoher Forschungsbedarf. Ebenfalls ergeben sich Desiderate hinsichtlich der Seiten-/Quereinsteiger*innen (vgl. Beltenberg u. a. 2020) und Schulbegleiter*innen (vgl. Laubner u. a. 2022) im Kontext schulischer Inklusion, bspw. mit Fokus auf ihre Aufgaben und Zuständigkeiten. Auf diese Personengruppen wurde in den Interviews nicht Bezug genommen.

Als größte kooperationshemmende Faktoren auf der institutionellen Ebene werden von den Schulleitungen das personelle Ressourcendefizit sowie die Personalfuktuation hervorgehoben, was an Schulen in herausfordernden Lagen laut empirischer Befunde häufig besteht (vgl. z. B. Helbig & Nikolai 2019). Diese Einflussgrößen könnten sich möglicherweise auf der individuellen und interaktionellen Ebene negativ auswirken, z. B. auf die Gesundheit und Arbeitsmotivation des Kollegiums (vgl. Cramer u. a. 2020; Forsa 2021), damit auf die Kooperations- und Unterrichtsqualität sowie in der Folge evtl. auch indirekt auf das schulische Wohlbefinden und die Leistungsentwicklung von (vulnerablen) Schüler*innen. Zur Überprüfung sind multimethodische und -perspektivische Longitudinalstudien notwendig. Kritisch anzumerken ist, dass Schulleitungen bei der Personalakquise lediglich einen begrenzten Handlungsspielraum aufweisen. Aus diesem Grund wird – auch von den interviewten Schulleitenden – eine bedarfsgerechte Ressourcenallokation, die seit längerer Zeit debattiert wird (vgl. z. B. Groot-Wilken u. a. 2016), gefordert. Die Landesregierung NRW ließ vor diesem Hintergrund einen sog. „schulscharfen Sozialindex“ entwickeln, mit dem zukünftig (personale) Ressourcen Schulen in herausfordernden Lagen zielgenau zugewiesen werden können. Als Indikatoren gelten der Anteil von Kindern mit Armuts- und Migrationserfahrungen sowie mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. MSW NRW 2022a). Kritisch ist jedoch, dass weitere kontextuelle Faktoren, wie z. B. der Lehrer*innenkrankstand oder die Ausprägung von Teil-/Vollzeitstellen nicht berücksichtigt werden. Inwieweit eine bedarfsgerechte Ressourcenverteilung auch in Anbetracht des aktuellen und zukünftig weiterhin bestehenden Lehrer*innenmangels (vgl. Klemm 2022) realisiert werden kann, bleibt abzuwarten.

Abschließend gilt es, (weitere) einzelne *Limitationen* der Studien zu benennen. Für diesen Beitrag wurden lediglich zwei Schulen in herausfordernden Lagen berücksichtigt. Zukünftig wird das Sample erweitert. Mit Blick auf die gewählte Forschungsmethodik könnten Effekte sozialer Erwünschtheit hypothetisch angenommen werden, da lediglich die subjektiven Konstruktionen der beiden Schulleitungen erfasst wurden. Durch die Unterrichtshospitationen, die leider nicht im Unterricht der Schulleitungen erfolgen konnten, wurden allerdings vielfältige Kontextdaten erhoben, auf diese Weise war auch ein Abgleich der Wahrnehmungen der Schulleitung mit der berichteten Schulpraxis für das Forschungsteam möglich. In Folgestudien sind weitere zusätzliche schulische Akteur*innen (z. B. Sozialpädagoge*innen) i. S. eines multiperspektivischen Forschungsdesigns einzubeziehen, um mögliche Kon- und Diskordanzen hinsichtlich der Wahrnehmung von Kooperation abzubilden. Ferner sind weitere Qualitätsmerkmale von inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen auf unterschiedlichen Ebenen in Folgeprojekten herauszuarbeiten. In den Fokus rücken könnten hierbei bspw. Kooperationsmöglichkeiten im Kontext des Übergangs in die Berufsausbildung.

5 Fazit

In den untersuchten inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen sind verschiedene professionelle Akteur*innen mit unterschiedlichen pädagogischen Qualifikationen tätig, um alle Lernenden kooperativ zu unterstützen. Eine multiprofessionelle, interne und externe Kooperation wird seitens der Schulleitungen als Gelingensfaktor und Ressource für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung betrachtet. Dementsprechend werden ihrerseits Kooperationsstrukturen und -prozesse systematisch auf- und ausgebaut.

Schulleitende sind herausgefordert, neu einzustellende Professionen, d.h. die MPT-Kräfte sowie das Personal, das über das Programm „Aufholen nach Corona“ eingestellt werden konnte, in bestehende Teamstrukturen systematisch einzubinden, was aus Sicht der Befragten zeit- und planungsintensiv ist. Für eine hoch ausgeprägte Kooperationsqualität und optimale Unterstützung aller Lernenden ist es erforderlich, dass die fachlichen Expertisen aller Akteur*innen kokonstruktiv verknüpft werden, was durch gemeinsame Aushandlungsprozesse in den Schulkollegien erfolgen sollte. Es zeigt sich in den erhobenen Daten, dass die Schulleitungen hier entsprechende Entwicklungsbedürfnisse erkennen und kollektive Schul-/ Unterrichtsentwicklungs- und Innovationsarbeit evozieren, was v.a. an Schule B der Fall ist. Es ist sicherlich förderlich, wenn diese Aushandlungsprozesse durch kontinuierliche Fortbildungen der Teams und einzelnen Akteur*innengruppen unterstützt wird. Wenn keine oder auch eine einseitige, nicht konsensual erzeugte Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung erfolgt, besteht das Risiko, dass Konflikte entstehen oder verschärft werden, was vermutlich das Wohlbefinden der Lehrkräfte beeinträchtigen kann (vgl. Rothland 2019). Das Potential qualitativ hochwertiger Teamarbeit kann schließlich evtl. nicht vollends ausgeschöpft werden, wodurch möglicherweise auch die Schüler*innenentwicklung beeinträchtigt wird. Auch Schulleitende sollten bei ihrer herausfordernden Aufgabe, der Umsetzung der hochkomplexen inklusiven Schulreform, vielfältig unterstützt werden, v.a. um einer abnehmenden Arbeitszufriedenheit von Schulleitungen (vgl. Forsa 2021), die sich jedoch bislang nicht bei den Proband*innen zeigt, entgegenzuwirken. Die beiden Schulleitungen beklagen insbesondere das Ressourcendefizit. Es stellt sich auch auf schulpolitischer Ebene die Frage, wie die personellen Defizite v.a. von Schulen in herausfordernden Lagen bewältigt werden können. Neben einem Sozialindex ist es bedeutsam, die Attraktivität des Berufsbilds – v.a. auch an diesen Schulen – zu erhöhen, z. B. via Lehrkräftegewinnungskampagnen und wirksame Anreizsysteme. Ferner benennen die Schulleitenden i.w.S. auch eigene Professionalisierungserfordernisse (wie z. B. inklusive digitalisierte Lernmöglichkeiten). Damit wirksame inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse durch sie initiiert werden können, sollten qualitativ hochwertige Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleitende offeriert werden (vgl. Klein & Tulowitzki 2020), in denen

bspw. Maßnahmen gelingender Gestaltung und Evaluation multiprofessioneller Kooperation im Kontext schulischer Inklusion thematisiert werden.

Insgesamt ergibt sich ein hoher Forschungsbedarf hinsichtlich der Qualitätsmerkmale *inklusiver* (Gesamt-)Schulen in herausfordernden Lagen. Die neue Bundesländer-Initiative „Schule macht stark“ (2022) zur „Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen“ (ebd.) bietet hier vielversprechende Forschungsanlässe, um die zahlreichen Desiderate zu bearbeiten.

Literatur

- Ackeren, I. v., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (2021): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim und Basel: Beltz.
- Badstieber, B. (2021): Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: Die deutsche Schule 4, 399-413.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2020): Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/342380440_Schulleitungen_in_Deutschland_-_Kurzbericht_zur_Studie (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V. (DPW, 2019): Der Paritätische Armutsbericht 2019. 30 Jahre Mauerfall – Ein viergeteiltes Deutschland. Online unter: https://www.paritaet-brb.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/broschuere_armutsbericht-2019_web.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen: (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim und Basel: Juventa, 225-246.
- Forsa (2021): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Auswertung Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/forsa21_SL_Umfrage_Bericht_NRW.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Fussangel, K. & Richter, D. (2017): Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen. In: V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, 104-122.
- Groot-Wilken, B., Isaac, K. & Schräpler, J.-P. (Hrsg.) (2016): Socialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung. Münster und New York: Waxmann.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019): Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M. & Steinmetz, S. (2021): Gemeinsamer Unterricht auf Kosten der sozialen Inklusion? Analyse der sozialen Lage in inklusiven Schulen am Beispiel der Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 1355-1378.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten> (Abrufdatum: 03.03.2022).

- Holtappels, H. G. (2020): Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim und Basel: Beltz, 64-83.
- Holtbrink, L. (2015): Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. In: Sozialmagazin 11-12, 30-38.
- Huber, S. G. (2017): Schulleitungen als Gestaltende inklusiver Schulentwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 2, 121-136.
- Huber, S. G. & Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020): Schulen mit besonderen Herausforderungen – Besonders belastete Schulen. In: Schulverwaltung spezial 4, 148-152.
- Klein, E. D. (2018): Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Essen: SHIP Working Paper Reihe.
- Klein, E. D. (2017): Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Essen: SHIP Working Paper Reihe.
- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020): Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. In: Die Deutsche Schule 3, 257-276.
- Kraus, T., Weishaupt, H., & Hosenfeld, I. (2021): Segregierte Schulmilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, 129-148.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2022): Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016): Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster und New York: Waxmann, 109-126.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2, 112-128.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. Behindertenpädagogik 38 (1), 2-31
- Manitius, V. & Döbelstein, P. (Hrsg.) (2017): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann.
- Meyers, C. V. & Darwin, M. J. (2019): School Turnaround in Secondary Schools: Possibilities, Complexities, and Sustainability. Charlotte: Information Age Publishing.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2022a): Sozialindex. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2022b): Talentschule. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2022c): Fragen und Antworten zum Erlass „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen“ vom 19. Juli 2018. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/fragen-und-antworten-zum-erlass-multi-professionelle-teams-im-gemeinsamen-lernen-weiterfuehrenden> (Abrufdatum: 03.03.2022).

- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster und New York: Waxmann.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW 2017): Deskriptive Beschreibung der Standorttypen für die weiterführenden Schulen. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/learnstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen__weiterfuernde_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986): Integration als Prozess. In: *Sonderpädagogik* 16 (3), 115-122; 154-160.
- Rothland, M. (2019): Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In: M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann, 631-641.
- Scheer, D. (2020): Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion. Wiesbaden: Springer.
- Schräpler, J.-P. & Jeworutzki, S. (2021): Konstruktion des Sozialindex für Schulen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen.pdf (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Schule macht stark (2022): Der Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“. Online unter: <https://www.schumas-forschung.de/de> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Serke, B. (i.V.): Armut an inklusiven Schulen in kritischen Lagen.
- Serke, B. (2019a): Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Serke, B. (2019b): Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und schulischem Wohlbefinden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie mit Blick auf das Wohlbefinden von Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 7, 327-338.
- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In: E.-K. Franz, S. Trumpa, S. & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 249-260.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022): Innovative Zeitmodelle. Zeitfenster für Kooperation von Lehrkräften festlegen. Online unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/zeitfenster-fuer-kooperation-von-lehrkraeften-festlegen/> (Abrufdatum: 03.03.2022).
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 4, 283-294.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2013): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2019): Schulleitung. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann, 341-357.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Abrufdatum: 03.03.2022).