

Tönsing, Caroline; Kunze, Ingrid; Veber, Marcel

Inklusive Gesamtschulen als lernende Systeme – Herausforderungen in postpandemischer Zeit aus der Sicht von Schulleitungen

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 307-314



Quellenangabe/ Reference:

Tönsing, Caroline; Kunze, Ingrid; Veber, Marcel: Inklusive Gesamtschulen als lernende Systeme – Herausforderungen in postpandemischer Zeit aus der Sicht von Schulleitungen - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 307-314 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327223 - DOI: 10.25656/01:32722; 10.35468/6149-30

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327223>

<https://doi.org/10.25656/01:32722>

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-Licence: <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

Caroline Tönsing, Ingrid Kunze und Marcel Veber

Inklusive Gesamtschulen als lernende Systeme – Herausforderungen in postpandemischer Zeit aus der Sicht von Schulleitungen

Abstract ▪ Die Coronapandemie forderte Schulen im Sinne systemischer Resilienz heraus. Für inklusive Schulen bedeutet dies u. a. Umgang mit Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen und Anpassung des Schulleitungshandelns. Daher werden im Beitrag zwei Fragen gestellt: (1) Welche Herausforderungen für postpandemische Schul- und Unterrichtsentwicklung nehmen Schulleitungen inklusiver Gesamtschulen wahr und wie reagieren sie darauf? (2) Inwiefern betrachten sie dabei ihre Schulen als lernende Systeme? Datengrundlage ist das BMBF-Projekt Deisel (16 Interviews; Auswertung: strukturierende qualitative Inhaltsanalyse). Deutlich wird, worin die Befragten Herausforderungen sehen und wie sie darauf reagieren. Das Verständnis als lernendes System wird skizziert: Es zeigt sich die Bedeutung systemischer Resilienz für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Schlagworte ▪ systemische Resilienz; lernende Systeme; inklusive Schule; Schulentwicklung; Schulleitungshandeln

1 Systemische Resilienz und schulische Inklusion

Die Coronapandemie hat Personen(gruppen), die schon vorher in besonderer Form von Verletzung und Ausgrenzung bedroht waren, und damit verbunden einzelne Schulen herausgefordert (u. a. Reintjes & im Brahm, 2023). Es zeigt sich, dass sich infolge der Corona-Pandemie im Speziellen und allgemein infolge der Digitalisierung Bildungsungleichheiten zwischen Lernenden mit verschiedenen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen vergrößert haben (u. a. Bremm & Racherbäumer, 2020; Eickelmann & Gerick, 2020). Die Folgen insbesondere für Lernende aus weniger privilegierten Stadtteilen, die überproportional häufiger Gesamtschulen als Gymnasien besuchen, sind auch aktuell noch virulent (u. a. Grommé et al., 2023). Gesamtschulen weisen ohnehin eine hohe Ausprägung verschiedener Diversitätsdimensionen auf (u. a. Schneider-Reisinger, 2023).

Dies fordert die Schul- und Unterrichtsentwicklung insbesondere von inklusiven Gesamtschulen heraus. Der Begriff *inklusive Schulen* wird in dem Sinne verwendet, dass diese Schulen entsprechend der Erlasslage alle Schüler*innen aufnehmen,

u. a. jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den Selbstbeschreibungen der Schulen wird darauf verwiesen, dass eine große Heterogenität der Lernenden zu verzeichnen ist, der die Schulen im doppelten Spannungsverhältnis (Offenheit und Strukturierung sowie Individualisierung und Gemeinsamkeit) von inklusivem Unterricht (Lütje-Klose, 2011) für alle gerecht zu werden versuchen (u. a. Stepprath & Böhnert, 2023); inwiefern die konkrete Schul- und Unterrichtspraxis den normativen Anforderungen an inklusive Schulen, die auch empirisch gestützt sind, entspricht, ist nicht Thema dieses Beitrags. Angelehnt an Anders et al. (2022) verstehen wir systemische Resilienz als das Potenzial, hier von Gesamtschulen, auf Herausforderungen einzugehen, ohne dabei das schützende System zu gefährden. Damit ist nicht Stillstand gemeint, sondern die Frage, ob und wie Schulen als System Lehrkräften Sicherheit bieten, sodass diese auch tiefgreifende Veränderungen angesichts unvorhergesehener Ereignisse realisieren können, um damit Lernenden einen schützenden Rahmen zur Partizipation an Erziehungs- und Bildungsprozessen zu bieten. Herausforderungen, die systemische Resilienz erfordern, sind u. a. schulische Inklusion (u. a. Pauling, 2023) und Migrationsbewegungen (u. a. Hummrich & Karakaşoğlu, 2020). Im Folgenden wird der Blick auf postpandemische Entwicklungen (u. a. Kowalski, 2023) gerichtet.

Wenn inklusive Schulen (u. a. Hinz, 2023) lernende Systeme (Rolff, 2016) in der Trias Organisation, Personal und Unterricht sind bzw. sich so verstehen, sind zahlreiche Aspekte relevant. Dazu gehören der Umgang mit Ungewissheit und das Aushalten von Nicht-Planbarkeit in Zeiten der Veränderung. Killus und Gerick (2021) haben dies – aufbauend auf der Rolff'schen Trias – in Bezug auf Mediatierung ausbuchstabiert. Da Leitungshandeln in lernenden Systemen zentral ist, wie es Amrhein und Badstieber (2021) in Bezug auf Inklusion sowie Tulowitzki und Gerick (2020) in Bezug auf Digitalisierung herausgearbeitet haben, wird dieses nachfolgend betrachtet.

Daher wird in diesem Beitrag der Fokus auf postpandemische Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung systemischer Resilienz gerichtet, indem erste Zwischenergebnisse aus dem laufenden BMBF-Projekt Deisel¹ vorgestellt werden. Bevor auf die empirischen Erkenntnisse eingegangen wird, erfolgen zunächst eine Projektvorstellung, die Darstellung der Fragestellung sowie Hinweise zum Forschungsdesign.

2 Projektvorstellung Deisel

An dargelegte Pandemie-Befunde anschließend, untersucht das Forschungsprojekt Deisel digitales, eigenverantwortliches und selbstreguliertes Lernen innerhalb

1 Digital, eigenverantwortlich, selbstreguliert – Konzepte, Implementationsstrategien und Wirkungen (post-)pandemischer Unterrichtsentwicklung an Gesamtschulen, FKZ: 01UP2217

der postpandemischen Schulentwicklung an Gesamtschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Das Projekt läuft von 2023 bis 2026 und besteht aus drei Teilprojekten. An 16 Gesamtschulen werden zu vier Zeitpunkten Daten erhoben, wobei der Fokus auf der Altersgruppe liegt, die vom Primar- in den Sekundarbereich übergeht. Ein multimethodisch angelegtes Kohorten-Längsschnittdesign ermöglicht es, sowohl die Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen einer fünften Jahrgangsstufe als auch die Stabilität der Effekte und die Nachhaltigkeit der Angebote eines weiteren fünften Jahrgangs derselben Schule auf eine fundierte Basis zu stellen. Der Beitrag ist dem Teilprojekt 3 zuzuordnen, welches Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleitungen untersucht.

3 Design

Anhand erster Ergebnisse aus dem Teilprojekt 3 geht der Beitrag folgenden Fragestellungen nach: (1) Welche Herausforderungen für postpandemische Schul- und Unterrichtsentwicklung nehmen Schulleitungen inklusiver Gesamtschulen wahr und wie reagieren sie darauf? (2) Inwiefern betrachten sie dabei ihre Schulen als lernende Systeme?

Dazu wurden im Sommer 2023 leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen der 16 Projektschulen geführt. Die Zielgruppe umfasste Mitglieder der erweiterten Schulleitung (v. a. didaktische Leitungen, Abteilungs- und Jahrgangsstufenleitungen). Pro Schule wurde ein ca. einstündiges Interview mit ein bis drei Personen durchgeführt. Im Fokus stand die postpandemische Schulentwicklung mit Schwerpunkten auf digital gestütztem, selbstreguliertem Lernen sowie dem Übergang von der Grundschule zur Gesamtschule. Zusätzlich wurden die Wünsche und Erwartungen an die Projektzusammenarbeit erfragt. Die Heterogenität der Lernenden an Gesamtschulen sowie der Zusammenhang mit der lehrseitig-individuellen Resilienz wurden vielfältig aufgerufen. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) konsensual ausgewertet.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse deuten an, welche Faktoren das System Gesamtschule und dessen Unterrichtspraxis im Sinne systemischer Resilienz herausfordern, aber auch, welche Aspekte für individuelle wie auch systemische Sicherheit sorgen. Es werden zunächst innerhalb der deduktiven Kategorien *Herausforderungen* und *Reaktionen* die durch die Befragten benannten Aspekte dargelegt, bevor anschließend zwei Fälle bezüglich der Kategorie *Gesamtschule als lernendes System* kontrastiert werden.

4.1 Herausforderungen aus Sicht der Schulleitungen

Bezüglich der wahrgenommenen Herausforderungen steht dieses Coding beispielhaft für die Aussagen der Befragten:

„Dann gibt es noch eben uns als letzte Schulform in [Stadt 4] (.) und (...) ja, wir haben die komplette Inklusion. Wir haben einen extrem hohen Anteil von Kindern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Also viele Flüchtlingskinder auch. Und (...) viele (B2: Erstförderungen). Viele genau in der Erstförderung. Das sind alleine fast 59 oder 60 Kinder in der Erstförderung. (...) Das heißt, da ist natürlich ein ganz großer (.) Anteil von Kindern, die ganz, ganz viel Unterstützung brauchen und viel mehr brauchen, als die Kolleginnen und Kollegen alle leisten können, auch.“ (I_S11_MZP0, Pos. 243-250)

Die didaktische Leitung hebt geflüchtete Schüler*innen und Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf als zwei Beispiele der Heterogenität an Gesamtschulen hervor. Es wird betont, dass zahlreiche Kinder mehr Unterstützung benötigen, als die Lehrkräfte es derzeit leisten können. Diese Aussage verdeutlicht die Herausforderung, die durch die Vielfalt an individuellen Lernvoraussetzungen entsteht. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der unterschiedlichen Vorbildung der Lernenden, die aus Grundschulen mit divergierenden didaktischen Konzepten an die Gesamtschulen wechseln. Dadurch weisen die Lernenden stark voneinander abweichende Kompetenzstände auf, was zusätzliche Modifikationen im Unterricht erfordert. Zudem wird berichtet, dass in der postpandemischen Zeit eine spürbare Abnahme der Lesekompetenz bei den Lernenden wahrgenommen wird. Diese Entwicklung erschwere den Einstieg und erfordere von den Lehrkräften weitere Unterrichtsadaptionen.

4.2 Reaktionen der Schulen

Die berichteten Reaktionen der Schulen auf diese Herausforderungen können in vier Bereiche eingeteilt werden: Übergangsgestaltung, digitale Medien, offene Lernformen und selbstreguliertes Lernen sowie Ressourcen.

Die Befragten beschreiben eine bewusste Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur Gesamtschule, bei der zunächst die Sicherstellung der Grundkompetenzen im Vordergrund steht. Gleichzeitig wird das Sensibilisieren für das Verschiedensein als Chance hervorgehoben. Lehrkräfte nehmen sich viel Zeit für das Kennenlernen, Beobachten und Diagnostizieren ihrer neuen Schüler*innen, um deren individuelle Bedürfnisse besser zu verstehen und zu unterstützen. Digitale Medien werden vielseitig als Erleichterung im Umgang mit der Heterogenität der Lernenden betrachtet. So werden beispielsweise DaZ-Lernende (Deutsch als Zweitsprache) mit Tablets ausgestattet, um in Phasen des Nichtverstehens eigenständig individuelle Aufgaben bearbeiten zu können. Auch die Kommunikation mit Eltern werde durch Übersetzungstools erheblich erleichtert. Zusätzlich werden offene Lernformen und das selbstregulierte Lernen als wichtige Reaktionen auf die bestehenden Herausforderungen beschrieben. Die Implementierung solcher Settings, wie zum Beispiel das Lernbüro, ermögliche es, Lernende angemessen

sen zu unterstützen. Nicht zuletzt werden Ressourcen im Bereich der Inklusion und Individualisierung als unterstützende Maßnahmen hervorgehoben. Dazu zählen spezialisierte Arbeitsgruppen oder Abteilungsleitungen sowie Räume für die Differenzierung, die mit entsprechenden Fördermaterialien ausgestattet sind. Diese Maßnahmen tragen dazu bei, den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden und eine inklusive Lernumgebung des gemeinsamen Lernens zu schaffen.

4.3 Gesamtschulen als lernende Systeme – kontrastierende Falldarstellung

Der Fragestellung, inwiefern die Befragten ihre Schulen als lernende Systeme wahrnehmen, soll anhand von zwei Fällen nachgegangen werden, die kontrastierend vorgestellt werden. Unter dem Blickwinkel systemischer Resilienz wird für beide Fallschulen ein unvorhergesehenes Ereignis herausgestellt, auf das unter Nutzung interner und externer Ressourcen reagiert wird, indem eine Idee zur Bearbeitung entwickelt wird, die zugleich dazu dient, das System Schule in seinem Funktionieren zu schützen.

Für *Fallschule A* besteht das unvorhergesehene Ereignis, das die Schule als System herausfordert, darin, dass ein neuer Teilstandort mit den Jahrgängen 5 und 6 aufgebaut werden muss, der aus einer anderen Schule eines anderen Schultyps hervorgegangen ist. Dies erfordert, dass die Lehrkräfte *„in unser Konzept eingegliedert werden müssen oder reinwachsen müssen“* (I_S13_MZP0, Pos. 555-556). Diese haben, so die Befragte, bislang *„konzeptionell sehr anders gearbeitet“* (I_S13_MZP0., Pos. 559), z. B. ohne Teamstrukturen, mit Dominanz des Frontalunterrichts und wenig selbstreguliertem Lernen und wenig individueller Förderung. Von den Befragten werden verschiedene interne und externe Ressourcen benannt, die zur Bearbeitung dieser Herausforderung herangezogen werden können. Dazu gehören etablierte Teamstrukturen und eine ausgeprägte Partizipationskultur, u. a. für Lehrkräfte bei Vorhaben der Schulentwicklung. Für die tägliche pädagogische Arbeit gibt es viele gemeinsam getroffene Verabredungen, die einen hohen Grad an Verbindlichkeit und Transparenz herstellen. Die Fallschule hat viel Erfahrung in der selbstinitiierten Nutzung externer Expertise, die u. a. aus der Beteiligung an verschiedenen bundesweiten Programmen der Schulentwicklung resultiert. Die Befragten aus der Schulleitung entwickeln die Idee, die Beteiligung am Projekt Deisel zu nutzen, um Daten an beiden Standorten erheben zu lassen und so das an der Stammschule über Jahre etablierte Konzept der Arbeit in den Jahrgängen 5 und 6 zu evaluieren. Darauf aufbauend *„können wir vielleicht auch zusammen mit dem neuen Team, mit Leuten von beiden Standorten dann an der Weiterentwicklung arbeiten. Was, wo meine Hoffnung dann ist, dass es mehr dazu führen wird, dass es als gemeinsames Ding wahrgenommen wird“* (I_S13_MZP0, Pos. 609-612).

Fallschule B ist mit dem unvorhergesehenen Ereignis konfrontiert, dass in der von der Schulbehörde durchgeführten Qualitätsanalyse Kritik geübt wurde, u. a.

an Defiziten bei der Förderung selbstregulierten Lernens. Obwohl das Kollegium diese Einschätzung teilt, hat sich ein Teil der Lehrkräfte in einer Abstimmung über den Vorschlag der Steuergruppe, das selbstregulierte Lernen zum Thema der Schulentwicklung zu machen, enthalten, da sie, so die Vermutung, fürchten, didaktische Konzepte aufgezwungen zu bekommen. Die didaktische Leitung zeigt sich darüber „*verzweifelt*“ (I_S8_MZP0, Pos. 380) und stellt fest: „*da stecken wir jetzt gerade fest, weil wir haben halt diesen Widerstand wahrgenommen und wir möchten ja mit allen arbeiten*“ (I_S8_MZP0, Pos. 48-49). Das Ernstnehmen des Widerstandes kann als interne Ressource gesehen werden, ebenso der Wille, keine verbindlichen Konzepte gegen Teile des Kollegiums erzwingen zu wollen. Zugleich werden keine passenden Fortbildungen gesehen und hat die Schule kaum interne und externe Kooperationen etabliert. Von den Befragten wird die Idee entwickelt, die eigene „Verzweiflung“ durch die Beteiligung am Projekt Deisel zu überwinden und mithilfe der darin erhobenen Daten dem Kollegium die Sinnhaftigkeit des Konzepts des selbstregulierten Lernens verdeutlichen zu können. Gemeinsam ist beiden Fällen, dass das unvorhergesehene Ereignis, das die Schule in ihrer systemischen Resilienz herausfordert, von außen kommt und u. a. das Problem aufwirft, wie mit Lehrkräften umgegangen werden soll, die dem selbstregulierten Lernen skeptisch gegenüberstehen. Die didaktischen Leitungen beider Fallschulen haben den Anspruch, alle Lehrkräfte in die Schulentwicklung einzubinden. In der von beiden Schulen ergriffenen Initiative, das Projekt Deisel für die Bearbeitung des jeweiligen Problems zu nutzen, zeigen sich aber auch die Unterschiede: Während die Befragten von Schule A die Krise als Chance betrachten und sehr selbstbewusst die externe Expertise als Hilfe für interne Prozesse nutzen wollen, sehen die Befragten von Schule B die Krise als Grund zur momentanen „Verzweiflung“ und erhoffen sich, dass die externe Expertise zu einem „Gamechanger“ wird.

4.4 Zwischenfazit

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Befragten sehen in der Heterogenität der Lernenden eine wesentliche Herausforderung, der sie unter anderem mit digitalen Medien, einer bewussten Übergangsgestaltung und selbstreguliertem Lernen begegnen. Bezüglich der zweiten Frage zeigt sich, dass die Schulleitungen ihre Schulen als lernende Systeme betrachten, aber in der Nutzung interner und insbesondere externer Ressourcen über eine unterschiedlich ausgeprägte Erfahrung und Souveränität verfügen.

5 Diskussion – Ausblick

Zentral für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung ist die Schaffung von lernseitiger Sicherheit des Anrechts auf ungeteilte Partizipation an Erziehungs- und Bildungsprozessen. Dies setzt nicht nur lern- wie auch lehrseitige, sondern

auch grundlegend systemische Resilienz voraus: Lehrkräfte benötigen systemische Sicherheit, um Lernenden Sicherheit bieten zu können. In Anbetracht der sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie sie sich in Pandemiezeiten gezeigt haben, sehen sich Schulleitungen in besonderer Form herausgefordert, zum einen das System ihrer Schule zu schützen und zum anderen dessen Transformation zu gestalten. Es deutet sich über die vorgestellten Ergebnisse hinausgehend an, dass für die Schulleitungen insbesondere die multiprofessionelle Kooperation unterstützend wirkt. Diese erleichtert den Umgang mit Ungewissheit, sowohl in Bezug auf Herausforderungen als auch auf die Bewältigung derselben. Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung in postpandemischen Zeiten, dass die Schaffung einer Kultur des selbstregulierten, gemeinsamen Lernens, und zwar für wirklich alle Schüler*innen, eine zentrale Aufgabe für die lernenden Systeme der Einzelschulen ist.

Literatur

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2021). *Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten: Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse für Schulentwicklungsprozesse*. DGUV Information 202-211. <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/3797>
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Waxmann.
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Langsam vermisste ich die Schule. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202–215). Waxmann.
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). *Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten*. Waxmann.
- Grommé, E., Nonte, S. & Reintjes, C. (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie – Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 297–313. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w>
- Hinz, A. (2023). Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion*, 17(3), o. S.
- Humrich, M. & Karakaşoğlu, Y. (2020). Schule in der Migrationsgesellschaft. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 807–826). Springer.
- Killus, D. & Gerick, J. (2021). Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen am Beispiel von Digitalisierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 509–528. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00324-4>
- Kowalski, M. (2023). Digitalisierung im Kontext des Distanzlernens während der Covid-19-Pandemie – Zur Schulkultur an inklusiven Grundschulen. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 273–292). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Beltz.
- Lütje-Klose, B. (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 14(55), 13–15.

- Pauling, S. (2023). Das Regelschulsystem als sozialräumlicher Kontext inklusiver Schulentwicklung: Erkundungen am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 137–148). Waxmann.
- Reintjes, C. & im Brahm, G. (2023). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht während Corona – eine onlinebasierte Schulleitungsbefragung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 453–474). Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 296–364). Beltz.
- Schneider-Reisinger, R. (2023). Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung? In K. Graalman, P. große Prues & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – status quo und quo vadis?* (S. 85–100). Waxmann.
- Stepprath, S. & Böhner, K. (2023). „Da kommt ganz schön was auf uns zu“. Chancen und Herausforderungen eines digitalen, inklusiven Unterrichts aus der Sicht von Deutschlehrkräften. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 281–286). Verlag Julius Klinkhardt.
- Tulowitzki, P. & Gerick, J. (2020). Schulleitung in der digitalisierten Welt. Empirische Befunde zum Schulmanagement. *Die deutsche Schule*, 112(3), 324–337. <https://doi.org/10.25656/01:21854>

Autor*innen

Tönsing, Caroline, M.Ed.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung,

Übergangsgestaltung

caroline.toensing@uni-osnabrueck.de

Kunze, Ingrid, Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangdidaktik,

individuelle Förderung, Lehrerbildungsforschung

ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Veber, Marcel, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeitsschwerpunkte: inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung,

pädagogische Diagnostik, schulpraktische Professionalisierung

marcel.veber@rptu.de