

Heimlich, Ulrich [Hrsg.]; Kahlert, Joachim [Hrsg.]; Lelgemann, Reinhard [Hrsg.]; Fischer, Erhard [Hrsg.]
Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 159 S. - (Klinkhardt forschung)



Quellenangabe/ Reference:

Heimlich, Ulrich [Hrsg.]; Kahlert, Joachim [Hrsg.]; Lelgemann, Reinhard [Hrsg.]; Fischer, Erhard [Hrsg.]:
Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2016, 159 S. - (Klinkhardt forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118053 -
DOI: 10.25656/01:11805

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118053>

<https://doi.org/10.25656/01:11805>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

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

Heimlich / Kahlert / Lelgemann / Fischer
Inklusives Schulsystem

Ulrich Heimlich
Joachim Kahlert
Reinhard Lelgemann
Erhard Fischer
(Hrsg.)

Inklusives Schulsystem

Analysen, Befunde, Empfehlungen
zum bayerischen Weg

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k



Das „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S)“ ist für die Zeit vom 1.2.2013 bis zum 31.1.2016 vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst gefördert worden.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.Kl © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © Christine Meyer, München.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2077-6

Inhalt

1 Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S) – Ausgangslage und theoretischer Bezugsrahmen	7
1.1 Ausgangslage	7
1.2 Theoretischer Bezugsrahmen und Ziele	7
1.3 Gesamtkonstruktion des Projektes B!S	9
1.4 Aufbau des Forschungsberichtes und Danksagung	10
2 Entwicklungsstand und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung in Bayern – Darstellung der fünf Einzelstudien	13
Philipp Singer/Christian Walter-Klose/Reinhard Lelgemann	
2.1 Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern	13
2.1.1 Anlass und Aufbau der Teilstudie	13
2.1.2 Untersuchungsdesign der Teilstudie	13
2.1.3 Aktueller Stand der schulischen Inklusion in Bayern (2013/2014)	15
2.1.4 Spezifische Themen im Fokus	22
2.1.5 Inklusive Schulentwicklung	28
2.1.6 Resümee	35
Joachim Kahlert/Eveline Kazianka-Schübel	
2.2 Inklusionsorientierter Unterricht	37
2.2.1 Begründungszusammenhang und Anlage der Teilstudie „Inklusionsorientierter Unterricht“	37
2.2.2 Befunde und Ergebnisse	41
2.2.3 Gelingensbedingungen für Inklusion in Bezug auf Unterricht	55
Holger Preiß/ Juliane Quandt/Erhard Fischer	
2.3 Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik	61
2.3.1 Kooperation als Herausforderung auf verschiedenen Strukturebenen	61
2.3.2 Ziele und Aufbau der Studie	62
2.3.3 Ergebnisse zum Stand der Kooperation im Kontext von Inklusion in Bayern	64
2.3.4 Positive Entwicklungen und bestehende Hemmnisse in der Kooperation von LfS und LaS im Rahmen der Inklusion in Bayern	83
Ulrich Heimlich/Christina Ostertag/Kathrin Wilfert de Icaza	
2.4 Qualität inklusiver Schulentwicklung	87
2.4.1 Qualität inklusiver Schulen (Problemstellung)	87
2.4.2 Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QU!S) (Methoden)	89
2.4.3 Qualität der Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (Ergebnisse)	97
2.4.4 Entwicklungsstand der inklusiven Schulentwicklung in Bayern (Diskussion)	102
2.4.5 Offene Probleme	103
2.4.6 Zusammenfassung und Ausblick	105

Christian Walter-Klose/Philipp Singer/Reinhard Lelgemann	
2.5 Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion	107
2.5.1 Stand der Kooperation und Unterstützung in Bayern	108
2.5.2 Bedeutung von schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen für inklusionsorientierten Unterricht	109
2.5.3 Fazit	129
3 Ebenen inklusiver Schulentwicklung –	
Ergebnisse einer qualitativen Mehrebenenanalyse	131
3.1 Inklusiver Schulentwicklung	131
3.2 Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung	132
3.2.1 Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen	132
3.2.2 Inklusionsorientierter Unterricht	134
3.2.3 Multiprofessionelles Team	136
3.2.4 Inklusives Schulkonzept und Schulleben	138
3.2.5 Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme/Vernetzung	140
3.3 Prozesse inklusiver Schulentwicklung	141
4 Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung in Bayern	143
4.1 Politik	143
4.2 Ministerium und Bildungsadministration	144
4.3 Schulleitung und Schulaufsicht	146
4.4 Lehrkräfte	148
4.5 Schüler und Erziehungsberechtigte	149
4.6 Akteure außerhalb des Schulsystems	150
4.7 Ausblick	150
Verzeichnisse	151
Literaturverzeichnis	151
Verzeichnis der Abkürzungen	156
Verzeichnis der Abbildungen	157
Verzeichnis der Tabellen	157
Autorinnen und Autoren	159

1 Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S) – Ausgangslage und theoretischer Bezugsrahmen

1.1 Ausgangslage

Im Herbst 2010 wurde vom Bayerischen Landtag der Wissenschaftliche Beirat Inklusion einberufen, der den Entwicklungsprozess hin zum inklusionsorientierten Unterricht und zur inklusiven Schule in Bayern begleitet und berät. Der Wissenschaftliche Beirat Inklusion entwickelte u.a. einen Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“, der im Schuljahr 2012/2013 vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus an alle Schulen verteilt wurde (vgl. Fischer/Heimlich/Kahlert/Lelgemann 2013). Um den nach der Novellierung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) einsetzenden Entwicklungsprozess differenzierter zu beschreiben, die Erfahrungen und Interessen aller Beteiligten zu dokumentieren und nicht zuletzt den deutlich werdenden Bedarf vieler Schulen an wissenschaftlicher Begleitung abzusichern, wurde im Herbst 2012 das „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S)“ konzipiert. Aufgabe des Projektes B!S sollte es zudem sein, gleichermaßen kritische Aspekte wie auch positive Erfahrungen innerhalb der inklusiven Schulentwicklung in möglichst vielen Bereichen zu analysieren und zu dokumentieren, um daraus Empfehlungen für eine Ausweitung und Verbesserung der inklusiven Praxis zu entwickeln.

Das Forschungsprojekt B!S wurde mit Schreiben vom 31.01.2013 für eine Laufzeit von 3 Jahren (01.02.2013 bis 31.01.2016) genehmigt. Die Professoren Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert (Ludwig-Maximilians-Universität München) sowie Erhard Fischer und Reinhard Lelgemann (Julius-Maximilians-Universität Würzburg) übernahmen die Leitung des Projektes.

Im Forschungsprojekt arbeiteten mit: Eveline Kazianka-Schübel M.A., Dr. Christina Ostertag, Dr. Holger Preiß, Juliane Quandt, Dipl.-Päd. Philipp Singer, Dr. Christian Walter-Klose, Dr. Kathrin Wilfert de Icaza.

1.2 Theoretischer Bezugsrahmen und Ziele

Veränderungen der Entwicklungen des Profils von inklusiven Schulen bzw. inklusiv ausgerichteten Settings (lt. Gesetz über das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtswesen, BayEUG: Kooperations- und Partnerklassen, Einzelinklusion, offene Klassen sowie Schulen mit dem Profil Inklusion mit und ohne Tandemklassen) beinhalten in der Regel unterschiedliche Herausforderungen und bewegen sich immer auf mehreren Ebenen. Insofern erscheint es erforderlich, die wissenschaftliche Erhebung mehrdimensional zu gestalten.

Als theoretische Grundlegung wird eine ökosystemische Perspektive eingenommen, bezugnehmend auf das Modell von Urie Bronfenbrenner (1981). Darin wird zum Ausdruck gebracht, dass Individuen, hier Kinder und Jugendliche in der Schule, in ihrer Entwicklung und im Lernen, nicht isoliert gesehen werden dürfen, sondern stets im Verhältnis zu bzw. in Interaktion mit der sie umgebenden Umwelt.

Bronfenbrenner versteht dies als „...als *dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt*“ (1981, S. 19, Hervorhebung im Original), wobei nicht nur die verschiedenen Lebensbereiche einer Person, sondern auch die

Beziehungen zwischen ihnen zu erfassen sind. Das Individuum entwickelt sich in aktiver Auseinandersetzung mit dieser Umwelt, wird jedoch nicht unmittelbar von den Umweltbedingungen beeinflusst, vielmehr hängt die Bedeutung der Umwelteinflüsse auch von der subjektiven Wahrnehmung des Einzelnen ab. Mit seinem ökologischen Ansatz vertritt Bronfenbrenner die These, „... dass die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie *wahrgenommen* wird, und nicht, wie sie in der „objektiven“ Realität sein könnte.“ (ebd., S. 20, Hervorhebung im Original).

Bronfenbrenner entwickelt ein topologisches Modell der Umwelt als ineinander geschachtelte Struktur und unterscheidet dabei vier zentrale Bereiche sowie Arten von Wechselbeziehungen: In einem ersten Bereich, dem Mikrosystem, ist das Individuum im Austausch mit seiner Umgebung selbst aktiv, z.B. in der Familie, im Kindergarten oder in der Schule. Im Mesosystem geht es um Beziehungen zwischen den Lebensbereichen, wie Arbeit und Wohnen. Beim Exo- und Makrosystem handelt es sich um Systeme, an denen das Individuum nicht selbst beteiligt ist, die aber dennoch mittelbare Wirkungen ausüben können (vgl. ebd., S. 23f.).

Ein solches Mehrebenenmodell hat sich auch in der Schulbegleitforschung durchgesetzt. So legt Helmut Fend in seiner Bilanz der Schulforschung ebenfalls die Unterscheidung mehrerer Ebenen zur Bestimmung von Qualitätskriterien guter Schulen zugrunde. Er unterscheidet zwischen dem Schulsystem insgesamt, der Schulebene, der Klassenebene und der Personenebene (vgl. Fend 1998, S. 201). Helmut Reiser (1986) hatte für die Integrationsentwicklung eine Mehrebenenperspektive entwickelt. Ein ökosystemisches Konzept der integrativen Schulentwicklung findet sich ebenfalls bei Alfred Sander (1999).

In einem historischen Rückblick über 30 Jahre Integrationsentwicklung in Deutschland ist das Mehrebenenmodell der Integrations- bzw. Inklusionsentwicklung bei Ulrich Heimlich (2003) grundgelegt und für die Schulbegleitforschung in integrativen bzw. inklusiven Schulen aufbereitet worden (vgl. Heimlich/Jacobs 2001). Dieses „Mehrebenenmodell“ wurde von Heimlich (2013) ebenfalls als Bezugsrahmen zur Analyse inklusiver Praktiken im Bereich der vorschulischen Bildung herangezogen. Auch der Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ des Wissenschaftlichen Beirats Inklusion (vgl. Fischer/Heimlich/Kahlert/Lelgemann 2013) legt dieses Modell zugrunde.

Im Zentrum stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihren spezifischen Ausgangslagen, Kompetenzen wie auch Beeinträchtigungen und die Frage, welcher besondere Bildungs- und Erziehungsbedarf sich daraus ergibt.

Unmittelbar in Zusammenhang damit stehen der gemeinsame bzw. inklusionsorientierte Unterricht und dessen Qualität sowie die Fragen, welche didaktischen und methodischen Erfordernisse wie und in welchem Ausmaß beachtet werden (müssen). Dazu gehört u.a. das Problem, wie Differenzierungen und Individualisierungen gelingen können, so dass über eine Vielfalt an Angeboten und Lernwegen allen Schülerinnen und Schülern ein Zugang zur jeweiligen Thematik eröffnet werden kann und wie diese erfolgreich lernen können.

Diese komplexen Aufgaben sind nicht von einzelnen Lehrkräften allein zu bewältigen, sondern es bedarf einer engen Zusammenarbeit aller Fachkräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihren unterschiedlichen Ausbildungen und Professionen (z.B. Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, sonderpädagogische Lehrkräfte, sozialpädagogische, therapeutische und pflegerische Fachkräfte). Dabei kann es zu vielfältigen Belastungen und Konflikten kommen, die bekannt sein und beschrieben werden müssen. Darüber hinaus gilt es, die Rahmen- und Ausgangsbe-

dingungen und noch bestehende Barrieren zu erkunden, unter denen diese Kooperationen erfolgen.

Eine inklusive Schulentwicklung ist weiterhin auf eine Veränderung des inklusiven Schulkonzepts angewiesen, in dem Inklusion als Leitbild fest verankert ist und an dem alle unmittelbar Beteiligten mitwirken müssen. Hier benötigen die Schulen konkrete Hilfen und Kriterien, um die Qualität der pädagogischen Arbeit und den Weg hin zu einer inklusiven Ausrichtung ihrer Einrichtung besser einschätzen zu können.

All dies kann nur gelingen, wenn Schulen und Lehrkräfte fachlich, administrativ und politisch auf vielfältige Weise unterstützt werden. Auf der Ebene der externen Unterstützungssysteme ist es daher erforderlich, zu untersuchen und zu dokumentieren, welche Unterstützungsbedürfnisse vorhanden und welche Kooperationen in den verschiedenen Schulformen notwendig sind bzw. durch die Beteiligten genutzt werden und welche Kooperationserfahrungen vorliegen.

1.3 Gesamtkonstruktion des Projektes B!S

Im „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S)“ sind vor dem Hintergrund des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung in Kooperation von vier Forschungsgruppen insgesamt fünf Teilstudien bearbeitet worden. Die Teilstudie „Inklusionsorientierter Unterricht“ (Kahlert, Kazianka-Schübel) zielt auf eine qualitative Untersuchung der Veränderungen ab, die inklusive Schulen auf der Unterrichtsebene durchlaufen. Dabei stehen vor allem die Perspektiven der beteiligten Lehrkräfte im Vordergrund. In der Teilstudie „Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik“ (Fischer, Preiß, Quandt) wird die Kooperation der beteiligten Fachkräfte in den unterschiedlichen inklusiven Settings erfasst, wobei die Ebene der interdisziplinären Teamkooperation hier im Fokus steht. Mit dem B!S-Projekt wird erstmalig die Bedeutung externer Unterstützungssysteme und der sozialräumlichen Vernetzung systematisch untersucht (Walter-Klose, Singer, Lelgemann). Die „Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern“ (Singer, Walter-Klose, Lelgemann, Preiß), die sich an alle bayerischen Schulen richtet, gibt einen Gesamtüberblick zum Stand der Inklusionsentwicklung in Bayern und zu weiteren Entwicklungsschwerpunkten. Diese Teilstudie umfasst somit mehrere Ebenen der inklusiven Schulentwicklung. Ebenfalls alle Ebenen der inklusiven Schulentwicklung werden in der Teilstudie „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)“ (Heimlich, Ostertag, Wilfert de Icaza) überprüft, wobei hier erstmalig die inklusive Qualität der Schulen mit dem Profil Inklusion mit einem objektiven, validen und reliablen Instrument gemessen wird. Die Ebene der Kinder und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen ist wiederum in allen Teilstudien präsent. Dadurch ist dafür Sorge getragen, dass alle Förderschwerpunkte implizit berücksichtigt werden.

Um die Fachöffentlichkeit fortlaufend über den Stand des Gesamtprojektes informieren und die Fachkompetenz der im Bildungsbereich tätigen Verbände einbeziehen zu können sowie eine Möglichkeit zur Erörterung inhaltlicher Aspekte zu schaffen, wurde ein ‚Fachbeirat‘ gebildet, der sich insgesamt zu vier Sitzungen traf. An diesen nahmen Vertreterinnen und Vertreter des bayerischen StMBKWK, von Lehrer- und Fachverbänden, weiterer Verbände, die im Kontext der schulischen Inklusionsentwicklung bedeutsam sind, und Vertreterinnen und Vertreter mehrerer Elternverbände sowie des Schülerverbandes teil.

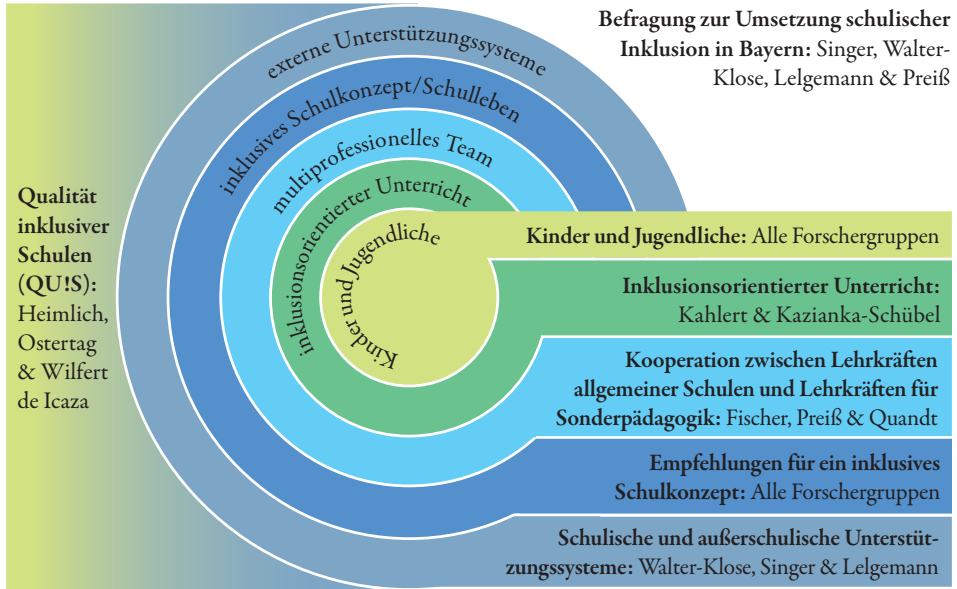


Abb. 1.1: Gesamtstruktur des Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung (B!S)

Die aktuelle Herausforderung der schulischen Integration von Flüchtlingskindern wird das Bildungssystem vor weitere Aufgaben stellen, die eine verständigungsorientierte Kooperation aller Beteiligten notwendig machen, um den schulischen Bildungsbedürfnissen der verschiedenen Zielgruppen so gut wie möglich gerecht werden zu können. Eine inklusive Schule stellt sich generell der Herausforderung, Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein förderliches schulisches Bildungsangebot zu machen, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft, sozialen Herkunft, Religions- und Geschlechtszugehörigkeit, ihren individuellen Fähigkeiten und Verhaltensweisen, körperlichen Beeinträchtigungen und anderen Lernvoraussetzungen. Im Zentrum des Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung stehen die Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und die von ihnen benötigten schulischen und außerschulischen Unterstützungsangebote. Eine Schule, deren Angebote und konzeptionelle Überlegungen gut an diese Kinder und Jugendlichen angepasst sind, bietet gute Voraussetzungen, um allen Schülerinnen und Schülern ein angemessenes Bildungsangebot eröffnen zu können.

1.4 Aufbau des Forschungsberichtes und Danksagung

Vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens und auf der Basis der Gesamtstruktur des B!S-Projektes verfolgt das Forschungsteam mit diesem Forschungsbericht die Intention, die Ergebnisse der dreijährigen Arbeit im Überblick zusammenfassend darzustellen. Weitere Publikationen der einzelnen Teilstudien in Form von Zeitschriftenaufsätzen oder Buchveröffentlichungen sind darüber hinaus von den jeweiligen Forschergruppen geplant. In Kapitel 2 werden die fünf Teilstudien im Rahmen des B!S-Projektes vorgestellt. Zum einen sind dabei Studien erstellt worden, die alle Ebenen der inklusiven Schulentwicklung betreffen (2.1: Befragung zur Umsetzung schulischer Inklusion in Bayern, 2.4: Qualität inklusiver Schul-

entwicklung). Zum anderen liegen aber auch Teilstudien vor, die vornehmlich eine Ebene der inklusiven Schulentwicklung zum Gegenstand hatten (2.2: Inklusionsorientierter Unterricht, 2.3: Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik, 2.5: Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion).

Aufbauend auf den Ergebnissen der Teilstudien führte das gesamte Forschungsteam des B!S-Projektes eine qualitative Mehrebenenanalyse durch, in deren Verlauf die Befunde auf die fünf Ebenen des Mehrebenenmodells inklusiver Schulentwicklung bezogen wurden. Kapitel 3 enthält die Darstellung dieser Triangulation der Forschungsergebnisse, eingerahmt durch grundsätzliche Überlegungen zur inklusiven Schulentwicklung und zum Entwicklungsprozess in den Schulen. Die Empfehlungen zur Weiterentwicklung des inklusiven Schulsystems in Bayern sollen die Forschungsergebnisse noch einmal abschließend mit konkreten Vorschlägen für die nächsten Entwicklungsschritte verbinden. Im Literaturverzeichnis ist die verwendete Literatur aus allen Teilkapiteln zusammengetragen worden. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde die geschlechtsspezifische Schreibweise im Text vereinheitlicht. Es sind in jedem Fall beide Geschlechter gemeint.

Wir danken dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst für die Finanzierung des Projektes. Ein ganz besonderer Dank gilt Frau MRin Götz und Herrn MR Weigl für die wohlwollende Begleitung des Projektes und die stete Bereitschaft zum Gespräch mit dem Forschungsteam. Frau Dr. Huller vom Ministerium haben wir besonders für ihre Unterstützung bei der Genehmigung der Teilstudien zu danken. Für die kritisch-konstruktive Begleitung des B!S-Projektes danken wir zahlreichen Kollegen aus der Wissenschaft, allen voran Prof. Dr. Markus Bühner (LMU München), Dr. Markus Gebhardt (TU München) und Prof. Dr. Wolfgang Tietze (FU Berlin).

Schließlich bedanken wir uns bei den Mitgliedern des „Fachbeirats“ zum Projekt B!S für die anregenden Diskussionen und Rückmeldungen zu unserem etwa halbjährlich referierten Arbeitsstand.

Ganz besonderer Dank gilt den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern, die in den vergangenen drei Jahren bereit waren, mit uns zusammen zu arbeiten, sowie den Inklusionstandems der bayerischen Bezirksregierungen.

Ebenfalls möchten wir uns bei unseren studentischen Hilfskräften für die Unterstützung bei zahlreichen Projektarbeiten bedanken: Viktor Böhler, Sophia Brkic, Johanna Eberle, Lena Füglein, Felix Hanner, Jessica Heger, Lennart Heinemann, Sandra Hensel, Lisa Kecke, Johanna Leiner, Christian Otto, Antonia Schmidt, Christin Seifried, Jennifer Wimmer. Frau Andrea Bistrich M.A. ist für die Unterstützung bei der Auswertung der Interviews im Teilprojekt „Inklusionsorientierter Unterricht“ zu danken. Ein ganz besonderer Dank geht schließlich an die B!S-Projektsekretariate in München (Petra Weidner) und Würzburg (Claudia Doria und Petra Popp) für die Übernahme der administrativen und organisatorischen Arbeiten im Projekt, ohne die die Forschungstätigkeit nicht hätte durchgeführt werden können.

München, Würzburg, im Januar 2016

Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert,
Reinhard Selgeman, Erhard Fischer

2 Entwicklungsstand und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung in Bayern – Darstellung der fünf Einzelstudien

Philipp Singer/Christian Walter-Klose/Reinhard Lelgemann

2.1 Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern

2.1.1 Anlass und Aufbau der Teilstudie

Die Bayerische Staatsregierung hat sich auf Empfehlung der interfraktionellen Arbeitsgruppe „Inklusion“ im August 2011 dazu entschlossen, den Auftrag zur inklusiven Schulentwicklung allen Schulen des Freistaates zu erteilen. Inklusiver Unterricht ist seitdem verbindliche Aufgabe aller Schulen (vgl. Art. 2 Abs. 2 BayEUG), die inklusive Schule ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen (vgl. Art. 30b Abs. 1 BayEUG). Das Teilprojekt „Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern“ nahm diese Gesetzesänderung zum Anlass, um nach der aktuellen Situation der inklusiven Schulentwicklung im Freistaat Bayern im Schuljahr 2013/2014 zu fragen. Hierzu wurden alle Schulleitungen der bayerischen allgemeinen Schulen und Förderschulen um ihre Teilnahme an einer Online-Befragung gebeten.

Im Folgenden sind wesentliche Ergebnisse dieser Erhebung in zusammenfassender Form dargestellt. Nach einer Übersicht über das Untersuchungsdesign und die Stichprobe der Studie wird auf den aktuellen Stand der Umsetzung schulischer Inklusion an Bayerns Schulen Bezug genommen. Anschließend steht die schulische Inklusion selbst im Mittelpunkt. Neben einem Blick auf die einzelnen Themen, die im Kontext von Inklusion an den Schulen von besonderer Relevanz sind, werden hier auch die Sichtweisen der Schulleitungen auf Inklusion und die Haltungen zu ihr beschrieben. Abschließend richtet sich der Fokus darauf, welche Unterstützungsformen und Kompetenzen die Schulleitungen der allgemeinen Schulen für die Umsetzung der schulischen Inklusion als notwendig erachten und über welche weiteren inklusiven Angebote an den Förderschulen nachgedacht wird.

Wir bedanken uns an dieser Stelle besonders herzlich bei den beteiligten Schulleitungen für ihre Teilnahme an der Befragung und bei Herrn Dr. Holger Preiß für die Mitarbeit bei der Erstellung und Durchführung der Online-Befragung.

2.1.2 Untersuchungsdesign der Teilstudie

Fragestellung

Das Teilprojekt „Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern“ verfolgte drei leitende Frageperspektiven:

1. Stand der Umsetzung des schulischen Inklusionsprozesses im Freistaat Bayern im Schuljahr 2013/2014
2. Welches Verständnis von schulischer Inklusion teilen die Schulleitungen der einzelnen Schulformen? Wie schätzen die Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen die Haltung gegenüber schulischer Inklusion an ihren Schulen ein?
3. Welche Unterstützung benötigen allgemeine Schulen für die Umsetzung des schulischen Inklusionsprozesses?

Befragungsinstrument und Ablauf der Untersuchung

Um sämtliche bayerische Schulen auf möglichst praktikablem Weg zu erreichen, erhielten alle Schulleitungen über einen Verteiler des Bayerischen Kultusministeriums einen Link für den Online-Fragebogen, der nach den erfolgten Pretests im Zeitraum vom 02.12.2013 bis 13.02.2014 beantwortet werden konnte. Strukturelle Unterschiede zwischen den allgemeinen Schulen und Förderschulen machten zwei Fragebögen mit teilweise unterschiedlich formulierten Fragen erforderlich. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und erfolgte unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Vorgaben. Für die Auswertung wurden das Statistik-Programm SPSS sowie die Software MAXQDA verwendet.

Stichprobe und Rücklauf

Nach Angaben des Bayerischen Kultusministeriums hätten aufgrund der Zuständigkeit einiger Schulleitungen für jeweils eine Grund- und Mittelschule bayernweit 5.248 Schulleitungen an der Befragung teilnehmen können. Die Befragungsseite wurde knapp 3.000 Mal aufgerufen. Für die Zusammenstellung des Datensatzes, der die Grundlage für die Berechnung liefert, wurde ein strenges Selektionskriterium angelegt, sodass lediglich die Datensätze derjenigen Personen berücksichtigt wurden, die die Befragung bis zur letzten Erhebungsseite durchgeführt haben. Insgesamt ergibt sich damit die in Tabelle 2.1 dargestellte Verteilung.

Tab. 2.1: Berücksichtigte Fragebögen nach Schulform (Anzahl und Prozent)

Schulform	Anzahl	%
Grundschule	650 (52*)	42,3
Mittelschule	169 (18*)	11,0
Realschule ¹	175	11,4
Gymnasium ¹	213	13,9
Berufsschule ¹	81	5,3
Berufliche Oberschule (BOS/FOS)	56	3,6
Wirtschaftsschule	29	1,9
Förderschule (inkl. Berufsschule)	162	10,6
Gesamt	1535	100,0

Bemerkungen:

* = davon Schulen mit Profil Inklusion;

¹ Zwar gab es auch in diesen Gruppen vereinzelt Schulen mit dem Profil Inklusion, deren Anzahl war für die Bildung einer eigenen Gruppe jedoch zu gering

Von allen angeschriebenen Schulleitungen haben 1.535 den Fragebogen bis zur letzten Erhebungsseite bearbeitet. Unter Beachtung der Tatsache, dass diejenigen Schulleitungen der Grund- und Mittelschulen, die für zwei Schulen zuständig sind, jeweils einen Fragebogen beantwortet haben, ergibt dies eine Gesamtresponderquote von 29,2%, eine für freiwillige statistische Erhebungen in der Sozialforschung übliche Quote, die aber bei der Interpretation der Daten beachtet werden muss.

Betrachtet man allerdings die in der Schulstatistik für das Schuljahr 2013/2014 aufgeführte Anzahl an Schulen genauer (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2013), so haben sich mit Korrektur doppelter Schulleitungen 33,3% aller bayerischen Grund- und Mittelschulen, 46,8%

aller Realschulen, 50,5% aller Gymnasien sowie 40,7% aller Förderschulen (inkl. der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung) an der Erhebung beteiligt. Hinsichtlich dieser allgemein bildenden Schulen liegt die Responderquote somit bei 37,5% (inkl. der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung), die der Grund- und Mittelschulen mit Profil Inklusion bei 61,9% (Stand Schuljahr 2013/2014).

Tab. 2.2 zeigt die Verteilung der teilgenommenen Schulleitungen der Förderschulen nach Förderschwerpunkten.

Tab. 2.2: Anzahl der berücksichtigten Fragebögen der Förderschulleitungen nach Förderschwerpunkt

Förderschwerpunkt der Schule	Anzahl	Prozent
Sonderpädagogisches Förderzentrum	44	27,5
Sehen	5	3,1
körperliche und motorische Entwicklung	12	7,5
geistige Entwicklung	53	33,1
Sprache	6	3,8
Lernen	9	5,6
emotionale und soziale Entwicklung	17	10,6
Schule für Kranke	1	0,6
Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung	10	6,3
Hören	3	1,9
Gesamt	160*	100,0

Bemerkung:

* = 2 Förderschulen ohne Angabe des Förderschwerpunktes

Schulleitungen aller Schulformen haben an der Erhebung teilgenommen. Weitere deskriptive Stichprobenmaße zeigen, dass sich ähnlich viele Primar- wie Sekundarschulen an der Erhebung beteiligten und (mit Ausnahme der Berufsschulen) annähernd gleich viele kleine, mittlere und große Schulen. Insgesamt liegt damit ein ausgewogener Datensatz vor.

2.1.3 Aktueller Stand der schulischen Inklusion in Bayern (2013/2014)

Inklusion an allgemeinen Schulen

◆ Umsetzungsformen schulischer Inklusion an allgemeinen Schulen

Der bayerische Weg zur schulischen Inklusion sieht eine Vielfalt schulischer Angebote vor: „Neben der Einzelinklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule bietet er verschiedene Kooperationen zwischen Regelschulen und Förderschulen (Partnerklassen, Kooperationsklassen, offene Klassen), spezialisierte Angebote in Förderzentren sowie den Ausbau von Schulen mit dem Profil Inklusion einschließlich der Bildung von Tandemklassen“ (Fischer/Heimlich/Kahlert/Lelgemann 2014, S. 13). Um einen Überblick zu erhalten, an welchen Schulformen welche dieser Wege wie häufig zum Einsatz kommen, wurden die Schulleitungen danach gefragt, in welchen Umsetzungsformen Schülerinnen und Schüler (SuS) mit einem gutachterlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) an der eigenen Schule unterrichtet werden.

Laut Angaben der befragten Schulleitungen werden SuS mit einem gutachterlich festgestellten SPF im Schuljahr 2013/2014 am häufigsten und mit großem Abstand zu den anderen Formen einzelintegrativ bzw. einzelinklusiv unterrichtet. An knapp 79% aller befragten allgemeinen Schulen, die von mindestens einer Schülerin oder einem Schüler mit SPF besucht werden, findet sich diese Situation, die damit an allen Schulformen am häufigsten vertreten ist. 17,3% dieser Schulen haben Kooperationsklassen und 5% eine Partnerklasse. Diese beiden Settings sind fast ausschließlich an den Grund- und Mittelschulen anzutreffen (Kooperationsklasse: GS 24%, GS mit Profil 9,6%, MS 34,7%, MS mit Profil 29,4%; Partnerklasse: GS 5,7%, GS mit Profil 19,2%, MS 5,1%, MS mit Profil 17,6%).

◆ Schulbesuch der allgemeinen Schulen durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Im Durchschnitt wurden im Befragungszeitraum 69,3% der bayerischen allgemeinen Schulen, die sich an der Befragung beteiligt haben, von mindestens einem Schüler mit einem gutachterlich festgestellten SPF besucht. Anhand der erhobenen Daten zeigt sich, dass vor allem die Mittel- und Grundschulen vermehrt von SuS mit SPF besucht werden (78,1% bzw. 73,2%). Aber auch mehr als die Hälfte der beteiligten Realschulen und Gymnasien haben mindestens einen Schüler mit SPF (69,7% bzw. 61%). Liegen die Berufsschulen mit im Durchschnitt 53,1% noch knapp über der Hälfte, so finden sich an den BOS/FOS und Wirtschaftsschulen verhältnismäßig wenige SuS mit SPF (39,3% bzw. 34,5%).

Diejenigen Schulen, die aktuell von keinem Schüler mit SPF besucht werden, wurden gefragt, ob sie aktuell über die Aufnahme dieser SuS nachdenken. Im Durchschnitt geben 34,3% dieser Schulen an, sich Gedanken über eine Aufnahme von SuS mit SPF zu machen. Allerdings ist für 16% aller befragten Grundschulen, 29% der Gymnasien und 52% der Wirtschaftsschulen die Aufnahme von SuS mit SPF aktuell noch kein Thema.

Verteilung der SuS mit SPF an allgemeinen Schulen: Diejenigen allgemeinen Schulen, die bereits SuS mit SPF unterrichten, wurden gefragt, wie viele SuS mit SPF ihre Schule besuchen und welche sonderpädagogischen Förderbedarfe diese aufweisen. Hierbei zeigt sich die klare Tendenz, dass innerhalb der vorliegenden Stichprobe SuS mit dem SPF Lernen am häufigsten eine allgemeine Schule besuchen, im Schnitt sind es 3,5 SuS an jeder allgemeinen Schule (vgl. Tabelle 2.3). Allerdings stellt diese Schülergruppe bayernweit auch den weitaus größten Anteil aller SuS mit SPF (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 8). Von größerer Relevanz ist daher die Tatsache, dass SuS mit SPF Lernen im Sekundarstufenbereich vorwiegend eine Mittel- oder Berufsschule besuchen und so gut wie gar nicht eine Realschule, ein Gymnasium, eine BOS/FOS oder eine Wirtschaftsschule. Diese Tendenz lässt sich auch für SuS mit den SPF emotionale und soziale Entwicklung (esE), Sprache und geistige Entwicklung (gE) beobachten.

SuS mit SPF Hören stellen außerdem innerhalb der Realschulen, der Gymnasien sowie der BOS/FOS die größte Gruppe der SuS mit SPF dar, obwohl sie nach dem Förderbereich Sehen bayernweit die kleinste Gruppe aller SuS mit SPF bilden (vgl. ebd.). Grund- und Mittelschulen hingegen besuchen diese SuS im Vergleich zu SuS mit den SPF Lernen, esE, Sprache und gE deutlich weniger. Tendenziell umgekehrt verhält es sich im Förderbereich Sprache: SuS mit diesem Förderschwerpunkt bilden an Grund- und Mittelschulen die drittgrößte Gruppe, an den Realschulen, Gymnasien und BOS/FOS hingegen machen sie zusammen mit SuS mit SPF Lernen und SPF gE den kleinsten Anteil aus. SuS mit dem SPF körperliche und motorische

Entwicklung (kmE) nehmen an fast allen Schulformen einen mittleren Platz ein. Nur an den Wirtschaftsschulen stellen SuS mit SPF kmE den größten Anteil.

Tab. 2.3: Durchschnittliche Anzahl an SuS mit SPF an allgemeinen Schulen

Schulform	Lernen	esE	Sprache	Hören	Sehen	kmE	gE
GS	3,5	1,4	0,6	0,3	0,1	0,3	0,3
GS mit Profil	11,5	6,4	2,2	0,6	0,2	0,9	2,0
MS	5,8	3,1	0,6	0,3	0,1	0,5	0,4
MS mit Profil	9,8	5,8	0,9	0,1	0	0,2	0,6
Realschule	0	0,4	0,1	1,6	0,4	0,9	0,1
Gymnasium	0,1	0,6	0,2	1,4	0,4	0,7	0
Berufsschule	7,5	10,8	1,4	4,1	0,4	1,4	0,2
BOS/FOS	0	0,5	0,1	4,1	1,0	1,5	0
Wirtschaftsschule	0	0,7	0,1	0,9	0,1	3,6	0

Am seltensten besuchen anteilig bzw. auf die Gesamtpopulation hin betrachtet SuS mit SPF gE und SPF Sprache eine allgemeine bayerische Schule. Grund- und Mittelschulen mit Profil Inklusion werden insgesamt betrachtet von mehr SuS mit SPF gE besucht als von SuS mit SPF Hören, Sehen oder kmE. Zudem deuten die Angaben darauf hin, dass SuS mit den SPF Lernen, Sprache und gE nach dem Besuch einer allgemeinen Grundschule sehr oft kein Anschlussangebot an einer weiterführenden allgemeinen Schule vorfinden.

Weiterhin zeigt sich anhand der getätigten Angaben die große Bedeutung der Schulen mit Profil Inklusion. Zum einen werden die Grund- und Mittelschulen mit Profil Inklusion im Vergleich zu ihrem jeweiligen Pendant ohne Profil Inklusion von deutlich mehr SuS mit SPF besucht. So befinden sich z.B. 3,3-mal mehr SuS mit SPF Lernen, 4,6-mal mehr SuS mit SPF esE und knapp 7-mal mehr SuS mit SPF gE an den Grundschulen mit Profil als an Grundschulen ohne Profil Inklusion. Zum anderen wird deutlich, dass SuS mit einem SPF Lernen, esE, Sprache und gE – sofern sie eine weiterführende allgemeine Schule besuchen und abgesehen von den Berufsschulen – in erster Linie die Mittelschulen mit Profil Inklusion aufsuchen. Allerdings stellen die Mittelschulen mit Profil Inklusion für viele SuS mit den SPF gE und Sprache nach dem Besuch einer allgemeinen Grundschule derzeit noch keinen Ort der schulischen Förderung dar. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass mehr SuS mit SPF Hören, Sehen und kmE eine Mittelschule ohne Profil besuchen als eine Mittelschule mit Profil. Außerdem besuchen diese drei Schülergruppen insgesamt betrachtet deutlich häufiger Realschulen, Gymnasien und BOS/FOS als SuS mit den SPF Lernen, esE, Sprache und gE.

◆ **Aufnahmesituation von SuS mit SPF an allgemeinen Schulen**

Die Bedeutung der Profilschulen Inklusion zeigt sich auch anhand der Anfragen zur Aufnahme von SuS mit SPF. So erhielten die 52 Grundschulen mit Profil Inklusion innerhalb der letzten vier Jahre im Durchschnitt 24,5 Anfragen zur Aufnahme von SuS mit SPF, dies sind 3,7-mal mehr Anfragen als an Grundschulen ohne Profil Inklusion (6,7; N = 466). An den 18 Mittelschulen mit Profil Inklusion gab es in diesem Zeitraum 15,6 Anfragen und damit 1,3-mal mehr Anfragen als an Mittelschulen ohne Profil Inklusion (11,7; N = 128). Die Grund- und Mittel-

schulen mit Profil Inklusion werden demnach von den Eltern verstärkt angefragt und kommen dieser Nachfrage durch die Aufnahme der SuS mit SPF nach. So nehmen die Grundschulen mit Profil Inklusion pro Schuljahr mehr als fünf SuS mit SPF auf (5,4 bzw. 88,9% aller Anfragen), die Mittelschulen mit Profil im selben Zeitraum 3,6 bzw. 92,9%. Im Durchschnitt wurden an allen 1038 allgemeinen Schulen mit und ohne Profil Inklusion 90,6% der SuS mit SPF aufgenommen, was an allen Schulformen deutlich weniger als eine Ablehnung pro Schuljahr bedeutet.

Gründe für die Nicht-Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit SPF: Die Schulleitungen der allgemeinen Schulen wurden anhand einer offenen Frage zudem darum gebeten, die Gründe für sogenannte „Ablehnungen“ anzugeben. 319 Schulleitungen machten diesbezüglich Angaben, wobei hiervon über die Hälfte Schulleitungen von Grundschulen ohne Profil Inklusion waren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es an den allgemeinen Schulen keine Ablehnungen von SuS mit SPF per se gibt, sondern die Entscheidung meistens zusammen mit den Eltern getroffen wird:

„Nach Gesprächen, Besichtigungen und Hospitationen an den entsprechenden Fördereinrichtungen zogen die Eltern die Anträge auf Aufnahme an der Regelschule zurück und entschieden sich für eine Aufnahme in die entsprechende Fördereinrichtung.“ (GS ohne Profil)

Größere Probleme bestehen offensichtlich im Förderschwerpunkt (FSP) esE, der von den Grundschulleitungen im Kontext eines Wechsels kurz nach der Aufnahme relativ häufig benannt wird:

„Erheblicher Förderbedarf in emotional-sozialer Entwicklung, Schüler konnte trotz Integrationshelfer nicht an der Schule bleiben, Wechsel an E-Schule.“ (GS mit Profil)

Überwiegend nehmen diese Schilderungen zusätzlich Bezug auf fehlende Fördermöglichkeiten an der eigenen Schule (personelle und fachliche Ressourcen) und den umfangreichen Förderbedarf der SuS. Können SuS mit SPF tatsächlich nicht aufgenommen werden, hatte dies entweder bauliche (fehlende Barrierefreiheit bei SuS mit SPF kmE) oder formale Gründe (v.a. Sprengelzugehörigkeit an den Profilschulen).

Einschätzungen zur Aufnahme von SuS mit unterschiedlichen SPF: Anhand einer weiteren offenen Frage konnten die Schulleitungen Angaben machen, ob sie die Aufnahme von SuS mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen an ihrer Schule derzeit für möglich halten. Die Äußerungen belegen, dass nahezu alle Schulleitungen die Umsetzung schulischer Inklusion an ihrer Schule keineswegs ablehnen. Für eine „erfolgreiche Inklusion“ weisen sie aber grundsätzlich und mit Nachdruck auf die Notwendigkeit „personeller und fachlicher Unterstützung“ hin, die derzeit häufig als noch nicht an allen Schulen gegeben geschildert wird:

„Ich halte die Bemühungen um Inklusion prinzipiell für sinnvoll, sogar wünschenswert. Die Realisierungsmöglichkeiten scheinen mir aber auf der Basis der momentanen Regelungen wenig erfolgversprechend, da die Förderschullehrer in viel größerem Umfang stundenmäßig im Unterricht einer inklusiven Schule/Klasse anwesend sein sollten. Die Förderung inklusiver Schüler an der GS ist momentan völlig unterfinanziert“ (GS ohne Profil); „Wir könnten mit jeder Behinderung umgehen, wenn wir geeignetes und ausreichendes Personal zur Verfügung hätten.“ (GS ohne Profil)

Zudem machen viele Schulleitungen ihre Zustimmung zur Aufnahme von SuS mit SPF auch „abhängig von der zu schaffenden Barrierefreiheit“ für SuS mit den SPF kmE, Sehen und Hören sowie von zusätzlichen Differenzierungsräumen und kleineren Klassengrößen.

Ebenso viele Antworten von Schulleitungen aller Schulformen beziehen sich aber auch darauf, dass die „Aufnahme von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschule im Einzelfall überlegt und entschieden werden [muss]“ und „abhängig von der Schwere der Behinderung“ (GS ohne Profil) ist.

- Hinsichtlich der einzelnen Förderschwerpunkte sehen die Schulleitungen die mit Abstand größten Schwierigkeiten im Förderschwerpunkt esE:

„Extreme Probleme bereiten die verhaltensauffälligen Kinder. Teilweise ist eine Beschulung in der Klasse gar nicht möglich.“ (GS ohne Profil)

Problematisiert wird hier wiederholt, dass

„besonders Schüler mit Verhaltensstörungen oft den gesamten Unterricht lahm[legen] [und] auch die anderen Kinder [...] ein Recht zu lernen [haben]!!!“ (GS mit Profil)

- Die schulische Inklusion von SuS mit SPF gE wird ebenso mit größerer Skepsis betrachtet, allerdings aus anderen Gründen als im SPF esE. Neben der Gefahr einer „Exklusion in der Inklusion“ (MS ohne Profil) wird für diese Schülergruppe auch eine angemessene Förderung an der allgemeinen Schule angezweifelt und die Förderschule als der geeignetere Lernort herausgestellt:

„Bei Inklusion von Schülern mit Förderbedarf geistiger Entwicklung bleibt bei einer Regelbeschulung die Lebenspraxis auf der Strecke, die in einem Förderzentrum besser aufgefangen werden kann.“ (GS ohne Profil)

- Für die Inklusion von SuS mit SPF kmE sehen die Schulleitungen, abgesehen von baulichen Barrieren, hingegen kaum Probleme. Zuweilen findet sich jedoch auch der Hinweis, dass die Aufnahme dieser SuS „vom Grad der Behinderung, Mehrfachbehinderung“ abhängt (GS mit Profil).
- Für die Förderbereiche Hören und Sehen steht beispielhaft die Aussage, dass ein „gehörloses oder blindes Kind an der Regelschule meiner Meinung nicht adäquat unterrichtet werden [kann]. Liegt jedoch nur eine Hörbehinderung oder Sehbehinderung vor, kann das durchaus aufgefangen werden.“ (GS ohne Profil)
- Auch bei den Aussagen zu den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache, zu denen relativ wenige Angaben gemacht wurden, steht die Ausprägung des Förderbedarfs im Vordergrund der Überlegungen.

Zwar zeigt sich anhand dieser Antworten tendenziell ein Verständnis von Inklusion, das eher integrativ ausgerichtet ist, insofern vor allem der Grad der Behinderung die Einschätzungen zur Aufnahme bestimmt. Allerdings wird ebenso deutlich, dass sich viele allgemeine Schulen die Aufnahme aller SuS mit SPF derzeit noch nicht zutrauen, weil ihnen die als notwendig erachteten Unterstützungsangebote (fachliche, personelle, baulich-räumliche Ressourcen, Klassengröße) noch nicht in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen, um den Anforderungen und Bedürfnissen aller SuS gerecht werden zu können. Diese fehlende Unterstützung führe letztlich auch zur Überforderung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen:

„So lange wir nicht ausreichend geschultes, dafür ausgebildetes Personal für die Förderung und Betreuung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, ist es eine zu große Belastung für die Lehrkräfte an Mittelschulen, die im Allgemeinen immer mehr mit Lernstörungen und auffälligen Verhaltensweisen von Schülern konfrontiert werden, auch ohne diagnostizierten Förderbedarf.“ (MS ohne Profil)

Nicht wenige Schulleitungen der allgemeinen Schulen plädieren in diesem Kontext für die Beibehaltung der Förderschulen, da „das, was dort für die Kinder getan wird, im Rahmen einer Regelschule nicht geleistet werden kann“ (MS mit Profil).

Inklusion an Förderschulen

Die Befragung zur Umsetzung schulischer Inklusion richtete sich explizit auch an die bayerischen Förderschulen, deren Erfahrungen und Fachwissen einen wichtigen Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung leisten. Die bayerischen Förderschulen unterstützen als sonderpädagogische Kompetenzzentren die Inklusion in den allgemeinen Schulen, sie können zudem einen eigenständigen Lernort innerhalb des allgemeinen schulischen Angebotes darstellen und durch ihre Öffnung ist auch hier inklusionsorientierter Unterricht von SuS mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf möglich (vgl. u.a. Art. 30a Abs. 3; Art 30a Abs. 7 Satz 3 BayEUG). Seit dem Schuljahr 2015/2016 können die bayerischen Förderschulen zudem das Schulprofil Inklusion erwerben, was zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht möglich war.

◆ Inklusive Strukturen an Förderschulen

Auf welche Weise unterstützen die Förderschulen in Bayern die schulische Inklusion in den allgemeinen Schulen und welche Angebote bestehen an diesen Schulen selbst? Das mit Abstand am häufigsten vorgehaltene Angebot zur Unterstützung der allgemeinen Schulen ist mit durchschnittlich 89,9% aller befragten Förderschulen der Mobile Sonderpädagogische Dienst. Zudem bieten 68,6% Mobile Sonderpädagogische Hilfen an. 57,9% der Förderschulen geben an, als sogenanntes Sonderpädagogisches Kompetenz- und Beratungszentrum tätig zu sein (Sprache: 83%; Sehen: 80%; SFZ: 77%). Konkrete Kooperationen mit allgemeinen Schulen bestehen zu 39% in Form von Kooperationsklassen (SFZ: 86,4%; Lernen: 77,8%; Sprache: 50%) und zu 34,6% in Form von Partnerklassen. Mit durchschnittlich 67,9% haben vor allem die Förderzentren mit dem FSP gE Partnerklassen (Lernen: 33%; Hören: 33%). 32,1% aller Förderschulen arbeiten außerdem mit einer Schule mit Profil Inklusion ohne Tandemklasse (Lernen: 56%; SFZ: 50%; gE: 32%) und 10,1% mit einer Schule mit Profil Inklusion mit Tandemklasse (Lernen: 22%; gE: 17%; Lernen: 11,4%) zusammen. 30,2% aller befragten Förderschulen haben sich bereits für SuS ohne Behinderung geöffnet (Hören: 67%; Sehen: 60%; Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung: 60%) und ebenso viele Schulen bieten eine integrative Nachmittagsbetreuung an (SFZ: 52%; Sprache: 50%; Sehen: 40%).

◆ Schulwechsel zwischen allgemeiner Schule und Förderschule

Wechsel an eine Förderschule: Obwohl inzwischen alle Schulen nachweisen müssen, welche Förderungen sie innerhalb ihrer eigenen Schulform realisiert haben, bleibt das Phänomen der Schulwechsel von allgemeinen Schulen in eine Förderschule relevant. Ziel muss es sein, diese Schulwechsel zukünftig möglichst zu vermeiden, da ihnen fast immer große Belastungen für SuS und Eltern vorausgehen (vgl. hierzu auch Lelgemann/Lübbecke/Singer/Walter-Klose 2012). Da im Zeitraum des Forschungsvorhabens kaum vertiefte Erkenntnisse zur Situation

in Bayern vorlagen, sollte ermittelt werden, in welchem Umfang diese Schulwechsel stattfinden und welche Gründe den befragten Schulleitungen hierfür bekannt sind. Auch wenn die Zahlen vor dem Hintergrund sehr spezifischer Gegebenheiten an den einzelnen Schulen betrachtet werden müssen, zeigt sich die klare Tendenz, dass SuS – abgesehen von den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung – vor allem an ein Förderzentrum mit dem FSP esE wechseln. Nahezu keine Wechsel finden hingegen an ein Förderzentrum mit dem FSP gE statt.

Nur in den seltensten Fällen ist ein einziger Grund für einen Wechsel an eine Förderschule ausschlaggebend. Vielmehr ist von einem Konglomerat unterschiedlicher Gründe auszugehen (vgl. ebd.). Im Fokus der hier gegebenen Antworten steht der „Förderbedarf“ der SuS, der an der vormaligen allgemeinen Schule „nicht gedeckt werden konnte“. Hiermit und mit dem großen „Leistungsdruck“ einher ging zumeist ein „Schulversagen durch Überforderung“, eine „totale Überforderung im System Grund- und Mittelschule/Frustrationserlebnisse“. Nahezu ausschließlich fokussieren die Antworten auf den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung bzw. auf „Verhaltensauffälligkeiten“, „die in einer Regelschule nicht mehr tragbar waren“ und häufig auch zum „Leistungsversagen“ geführt hätten. Zudem schildern die Schulleitungen relativ häufig Probleme im sozialen Bereich. Bei einigen SuS kam es an den allgemeinen Schulen zu „sozialen Ausgrenzungen“, „Stigmatisierungen“ und „Mobbing“. Weitere Gründe, die die SuS direkt betrafen, sind „Schulangst“ und „Schulverweigerung“ sowie Hinweise auf „andere psychische Erkrankungen“.

Relativ häufig werden diese Antworten auch in den Kontext fehlender „Rahmenbedingungen an der allgemeinen Schule“ gestellt (personell, fachlich, räumlich). So habe es an der vormaligen Schule beispielsweise „kein zugeschnittenes Förderplankonzept zum entsprechenden Förderbedarf“ gegeben, wodurch die Förderung gescheitert sei. Viele Eltern hätten sich daher bewusst „für das Förderangebot des SFZ“ entschieden und „wollten sonderpädagogisch fachliche Bildungsangebote für ihr Kind trotz des Rechts auf Inklusion“, da sie „mit dem Angebot der allgemeinen Schule für die Förderbedarfe ihrer Kinder nicht zufrieden waren“ und an den Förderschulen eine „bessere Lernsituation aufgrund kleiner Klassen und sonderpädagogischer Ausrichtung“ gesehen hätten. Die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung weisen außerdem darauf hin, dass SuS aufgrund von „BvB-Reha-Maßnahmen der Agentur“ zu ihnen gewechselt seien, ihre „Ausbildung im Kontext einer Rehaeinrichtung“ absolvierten oder „kein Schulabschluss an der Hauptschule“ erlangt wurde.

Wechsel an eine allgemeine Schule: Ebenso berichten die Schulleitungen von Schulwechseln aus Förderschulen heraus in allgemeine Schulen. Auch in diese Richtung finden am wenigsten Wechsel an den Förderzentren mit dem FSP gE statt. 34 von 53 dieser Schulleitungen verneinten, dass es an ihren Schulen innerhalb der letzten vier Jahre Wechsel an eine allgemeine Schule gab. An den übrigen Schulen dieses Förderschwerpunktes waren es im Durchschnitt zwei Schulwechsel innerhalb von vier Jahren. Auch an den Förderzentren mit den FSP kmE (9 Wechsel), Sehen (12) und Hören (20) gab es innerhalb der letzten vier Jahre relativ wenige Wechsel an eine allgemeine Schule. An den Förderzentren mit den FSP Lernen (33), esE (36) sowie an den SFZ (53) und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (42) werden hingegen durchschnittlich deutlich mehr Wechsel benannt.

Als Gründe für diese Schulwechsel werden im Zusammenhang mit einer „erfolgreichen Förderung“ und dem „Abbau des Förderbedarfes“ vor allem „erhebliche Leistungsverbesserungen“

und „gute Lernfortschritte“ der SuS benannt, die „ein erfolgreiches Lernen an der GS/MS erwarten oder zumindest erhoffen“ ließen. Außerdem werden häufig auch die „zunehmende psychische Stabilisierung“ der SuS sowie die „Verbesserung des Sozialverhaltens“ als weitere Gründe angeführt. Schulleitungen eines jeden Förderschwerpunktes weisen zudem darauf hin, dass diese Wechsel meistens einvernehmlich mit den Eltern vollzogen wurden. Zuweilen kam es aber auch zu Wechseln entgegen der Empfehlung der eigenen Schule, in erster Linie, um „das Etikett Sonderschule abzulegen“. Insbesondere die Schulleitungen der Förderzentren mit den FSP kME und gE geben als weitere Gründe für einen Wechsel den „Wunsch nach wohnortnaher Beschulung“ sowie den „Wunsch nach einer inklusiven Beschulung“ seitens der Eltern und SuS an. Angaben finden sich weiterhin zur „Unzufriedenheit mit der aktuellen schulischen Situation“, zum „Ende der Beschulungsmöglichkeiten“ aufgrund der individuellen Schulkonzeption sowie zu „Empfehlungen seitens des SFZ“ oder der Lehrkräfte.

Gründe für den Verbleib an einem Förderzentrum: Auf die Frage, weshalb bisher keine SuS an eine allgemeine Schule wechselten, antworteten fast ausschließlich Schulleitungen der Förderzentren mit dem FSP gE. Die zentralen Gründe für bisher nicht stattgefundenen Wechsel sehen diese Schulleitungen in der Beeinträchtigung der SuS und einem spezifischen Förderbedarf, unter dem sich Aspekte wie Pflege und begleitende Therapien subsumieren lassen. Der spezifische Förderbedarf per se kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden, muss doch der schulorganisatorische Kontext der allgemeinen Schulen berücksichtigt werden. So ermöglichen etwa „die allgemeinen Schulen [...] keine ganzheitliche (heilpäd. Tagesstätte, Therapie & Schule) und gute ganztägige Förderung (nicht nur (Hausaufgaben-)Betreuung, wie an den Volksschulen)“. Derartige schulspezifische Rahmenbedingungen können insbesondere dann als strukturelle Barrieren identifiziert werden, wenn SuS mit schweren oder mehrfachen Behinderungen die allgemeine Schule besuchen möchten. So wird konstatiert, dass die „Förderung für unsere schwerstmehrfach behinderten Schüler [...] an einer allgemeinen Schule nicht möglich“ sei. Folglich könne „[d]er Förderbedarf [...] offenbar nur im speziellen Setting einer Förderschule angemessen abgedeckt werden.“

Ein weiterer und essenzieller Grund resultiert aus dem Wunsch der Eltern, der wiederum mit dem vorangehenden Befund in Beziehung steht. Zum einen geben Schulleitungen der Förderzentren mit dem FSP gE eine „Zufriedenheit der Eltern mit dem System Förderschule“ an und stellen ferner fest, dass „kein Interesse bzw. ausdrücklicher Wunsch von Seiten der Eltern“ besteht, einen Wechsel an die allgemeine Schule zu erwirken. So sehen etwa

„Eltern, die sich bezüglich ihres Kindes bewusst für ein Förderzentrum gE entschieden haben, [...] unsere Fördermöglichkeiten (meist in Kombination mit den Möglichkeiten einer heilpäd. Tagesstätte) derzeit als die für ihr Kind förderlichsten an.“

Darüber hinaus bestehen

„Sorgen, das behinderte Kind könnte in etlichen Bereichen Außenseiter bleiben (peer-group?) und eine gesicherte schulische Zukunft über die Grundschule hinaus kann die Regelschule aktuell auch nicht vermitteln. Was ist nach der Mittelschule, was ist mit einem Beruf?“

2.1.4 Spezifische Themen im Fokus

Mit der Untersuchung wurde auch das Thema der schulischen Inklusion selbst zum Gegenstand des Interesses gemacht. Zum einen wurde nach der Verbreitung der Beschäftigung mit dem The-

ma der schulischen Inklusion an den einzelnen Schulformen und den inhaltlichen Schwerpunkten dieser Auseinandersetzungen gefragt. Zum anderen wurden die Schulleitungen um eine Einschätzung ihrer Sichtweisen auf das gemeinsame Lernen von SuS mit und ohne SPF sowie der Haltung gegenüber schulischer Inklusion im Kollegium gebeten.

Schulische Inklusion als Thema an den Schulen

Im Durchschnitt haben sich bereits 86,7% der befragten Schulleitungen der allgemeinen Schulen (bzw. 80,3% ohne Profilschulen) und 98,8% der Förderschulleitungen zusammen mit ihrem Kollegium grundsätzlich mit Fragen der schulischen Inklusion beschäftigt. An den auf diese Frage antwortenden 598 Grundschulen und 151 Mittelschulen ohne Profil ist Inklusion als Thema relativ weit verbreitet (92,3% bzw. 89,4%). Noch kein Thema ist Inklusion jeweils an rund 20% der 175 Realschulen, 213 Gymnasien und 56 Beruflichen Oberschulen. Knapp 25% der 81 Berufsschulen und 35% der 29 Wirtschaftsschulen haben sich bisher ebenso noch nicht mit Fragen der schulischen Inklusion auseinandergesetzt.

Am häufigsten beschäftigten sich die Schulen im Rahmen einer Lehrerkonferenz oder Dienstbesprechung (87,2% an allgemeinen Schulen und 96,2% an Förderschulen) mit der schulischen Inklusion. 53% aller antwortenden Schulleitungen der allgemeinen Schulen und 66% aller antwortenden Förderschulleitungen geben an, dass es an ihrer Schule bereits eine schulinterne Fortbildung zur schulischen Inklusion gegeben habe und 37% der allgemeinen Schulen sowie 58% der Förderschulen haben sich mit dieser im Rahmen von konzeptionellen Überlegungen befasst.

Die ergänzenden offenen Antworten der Schulleitungen der allgemeinen Schulen zur Frage nach der Struktur der Beschäftigung mit schulischer Inklusion zeugen in erster Linie von einem regen internen kommunikativen Austausch an den Schulen: Einzelfallgespräche, Teamgespräche/Teamsitzungen, Klassenkonferenzen, runde Tische, Arbeitskreise, Projekttag, informelle Gespräche/Einzelgespräche, aktuelle Anlässe/tägliche Arbeit und Evaluationen. Sehr häufig findet die Beschäftigung mit Fragen zur Inklusion auch über sonderpädagogische Strukturen statt, z.B. über die Zusammenarbeit mit und Beratung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst oder die Zusammenarbeit mit den Förderschulen selbst (Hospitationen, Kooperationen, Kooperations- und Partnerklassen). Zudem benennen die Schulleitungen auch regionale und überregionale Fortbildungen sowie Fortbildungen auf Schulamtsebene im Rahmen der Beschäftigung mit Fragen zur schulischen Inklusion. Von den Förderschulleitungen werden Besuche von Tagungen/Kongressen, pädagogische Tage, Arbeitskreise auf Schulleitungsebene, Gespräche im MSD-AK, informelle Gespräche sowie die Teilnahme an Projekten genannt. Auch im Kontext von Schul- und Leitbildentwicklung findet vereinzelt eine Beschäftigung mit Fragen der schulischen Inklusion statt. Ebenso weisen einige Förderschulleitungen auf die Zusammenarbeit mit allgemeinen Schulen hin, insbesondere auf die Gestaltung von Fortbildungen an diesen Schulen.

Inhaltliche Schwerpunkte der Beschäftigung mit schulischer Inklusion: Anhand einer offenen Frage wurden die Schulleitungen zudem um Angaben dazu gebeten, welche Themen im Rahmen der genannten Aktivitäten angesprochen wurden. Die Antworten auf diese Frage können als Indikator dafür angesehen werden, welche Fragen und Themengebiete die Schulleitungen und ihre Kollegien im Kontext schulischer Inklusion besonders beschäftigen. Tabelle 2.4 zeigt alle Themen entsprechend der Häufigkeit der Angaben (1 = am häufigsten) im vergleichenden Überblick zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen.

Tab. 2.4: Relevante Themen im Kontext schulischer Inklusion an allgemeinen Schulen und Förderschulen

Wert	allgemeine Schule	Förderschule
1	Unterricht und Förderung <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Förderung • Unterricht • Leistungsbezogene Aspekte 	Unterricht und Förderung <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht • Individuelle Förderung • Leistungsbezogene Aspekte
2	Grundlegendes Wissen über/ Umgang mit Behinderung <ul style="list-style-type: none"> • Alle Förderschwerpunkte 	Kooperationen und Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Kooperationen mit allg. Schulen • MSD-Einsatz an allg. Schulen • Allgemeine Beratungsangebote • Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Fachstellen
3	Kooperationen und Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit MSD • Zusammenarbeit mit Eltern • Fragen zur Schulbegleitung • Zusammenarbeit mit Förderschulen und Fachdiensten 	Organisatorische, konzeptionelle und rechtliche Fragen <ul style="list-style-type: none"> • Öffnung für SuS ohne SPF • Rolle und Zukunft der Förderschule • Rechtliche Fragen und Grundlagen • Partner- und Kooperationsklassen • Profilbildung Inklusion • Veränderung der Schülerschaft
4	Grundsätzliche Fragen zur schulischen Inklusion <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten und Grenzen/Umsetzung • Grundlegende Fragen zur Inklusion • Ängste, Überforderung • Allen Kindern gerecht werden 	Grundsätzliche Fragen zur schulischen Inklusion <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten und Grenzen/Umsetzung • Ängste, Skepsis • Grundlegende Fragen zur Inklusion
5	Rahmenbedingungen <ul style="list-style-type: none"> • Bauliche und räumliche Anforderungen • Personelle Rahmenbedingungen • Fehlende „Unterstützung von außen“ 	Rahmenbedingungen <ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungen • Personelle Rahmenbedingungen
6	Organisatorische, konzeptionelle und rechtliche Fragen <ul style="list-style-type: none"> • Schulprofil Inklusion • Rechtliche Fragen und Grundlagen • Partner- und Kooperationsklassen • Aufnahme von SuS mit SPF 	

Bis auf den Bereich „Grundlegendes Wissen über/Umgang mit Behinderung“, der an den Förderschulen kein Thema ist, lassen sich an beiden Schulformen die gleichen Bereiche identifizieren, auch wenn innerhalb dieser Bereiche teilweise unterschiedliche Aspekte thematisiert werden, was sich hauptsächlich durch die schulartspezifischen Unterschiede erklärt. Dass dieser Bereich von den Förderschulleitungen nicht benannt wurde, lässt darauf schließen, dass an den Förderschulen ausreichend Wissen über Behinderungen und den Umgang mit behinderten SuS vorhanden ist. Insbesondere Fragen zum inklusionsorientierten Unterricht und zur Förderung

der SuS mit SPF werden sowohl an den allgemeinen Schulen als auch an den Förderschulen im Kontext der Beschäftigung mit schulischer Inklusion am häufigsten thematisiert. Für welche Aspekte sich die Schulen innerhalb des jeweiligen Bereiches im Einzelnen interessieren, kann der Tabelle 2.4 entnommen werden.

Sichtweisen auf schulische Inklusion an allgemeinen Schulen und Förderschulen

Die Sichtweisen auf schulische Inklusion und die aus ihnen abgeleiteten bildungspolitischen Implikationen divergieren inzwischen stark. Unabhängig von der Frage, welche dieser Sichtweisen und bildungspolitischen Forderungen der pädagogische Inklusionsbegriff in seiner theoretischen Bedeutung tatsächlich zulässt oder nicht, wurden die Schulleitungen um eine Einschätzung polarisierender Aussagen zu schulstrukturellen und pädagogischen Aspekten der schulischen Inklusion gebeten (vgl. Abbildung 2.1).

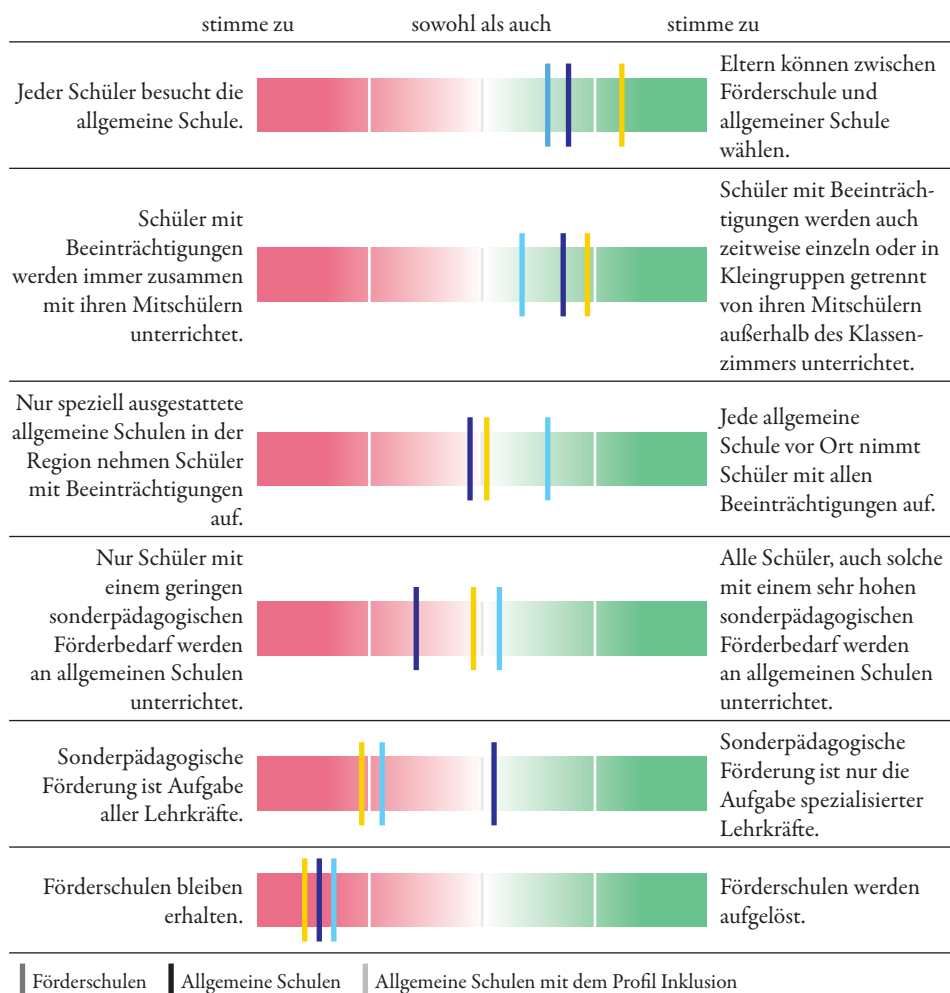


Abb. 2.1: Sichtweisen auf schulische Inklusion im Vergleich von allgemeinen Schulen, Profil- und Förderschulen

Die zentralen Aussagen der 1300 Schulleitungen, die zu den einzelnen Items Stellung bezogen haben, sind:

- Eltern sollen zwischen allgemeiner Schule und Förderschule wählen dürfen (Zustimmung aller drei Vergleichsgruppen; FS signifikant höhere Zustimmung im Vergleich zu AS und Profilschule). Diese Aussage ist in einem grundsätzlichen Sinne als Wahlmöglichkeit der Schulart zu verstehen und kann daher nicht als Zustimmung der Schulleitungen zu einem uneingeschränkten Elternwahlrecht interpretiert werden.
- Alle drei Befragungsgruppen stimmen der Aussage „Schüler mit Beeinträchtigungen werden auch zeitweise einzeln oder in Kleingruppen getrennt von ihren Mitschülern außerhalb des Klassenzimmers unterrichtet“ eher zu als der Aussage „Schüler mit Beeinträchtigungen werden immer zusammen mit ihren Mitschülern unterrichtet“, wobei sich die Profilschulleitungen hier signifikant unterscheiden, indem sie der ersten Aussage weniger zustimmen als die anderen beiden Gruppen.
- Eine ähnliche Differenz wird auch im Spannungsfeld „Nur speziell ausgestattete allgemeine Schulen in der Region nehmen Schüler mit Beeinträchtigungen auf“ vs. „Jede allgemeine Schule ‚vor Ort‘ nimmt Schüler mit allen Beeinträchtigungen auf“ deutlich. Hier stimmen die Profilschulleitungen der zweiten Aussage signifikant mehr zu als die anderen beiden Gruppen.
- Schulleitungen der allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion stimmen signifikant mehr als die anderen beiden Gruppen der Aussage zu, dass nur SuS mit einem geringen SPF an allgemeinen Schulen unterrichtet werden als dass alle SuS, auch solche mit einem sehr hohen SPF, an allgemeinen Schulen unterrichtet werden.
- Noch deutlicher ist diese Differenz beim vorletzten Item. So sehen die Schulleitungen der allgemeinen Schulen mit Profil Inklusion und die Förderschulleitungen sonderpädagogische Förderung eindeutig und signifikant mehr als Aufgabe aller Lehrkräfte an als die Schulleitungen der allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion. Letztere tendieren eher dazu, sonderpädagogische Förderung nur als Aufgabe spezialisierter Lehrkräfte zu betrachten.
- Keinen signifikanten Unterschied gibt es im Spannungsfeld „Förderschulen bleiben erhalten“ vs. „Förderschulen werden aufgelöst“. Hier sind sich alle drei Befragungsgruppen in hohem Maße einig, dass Förderschulen erhalten bleiben sollen.

Anhand dieser Einschätzungen zeigt sich, dass die bayerischen Profilschulleitungen in vielen Fragen der inklusiven Schulentwicklung relativ offen für Veränderungen sind, ohne dabei die Herausforderungen eines inklusiven Bildungssystems zu verkennen. Vor allem anhand der Ergebnisse zum vierten und fünften Item wird aber ebenso deutlich, dass sich die allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion im Vergleich zu den Profilschulen noch nicht als genügend kompetent für diesen Prozess erleben und zum Zeitpunkt der Erhebung für den Bestand der Förderschulen plädieren.

Haltungen zur schulischen Inklusion an allgemeinen Schulen

Die Schulleitungen wurden auch um eine Einschätzung der Haltung ihres Kollegiums gegenüber schulischer Inklusion gebeten (aufgeschlossen; teils, teils; zurückhaltend) (vgl. Abbildung 2.2).

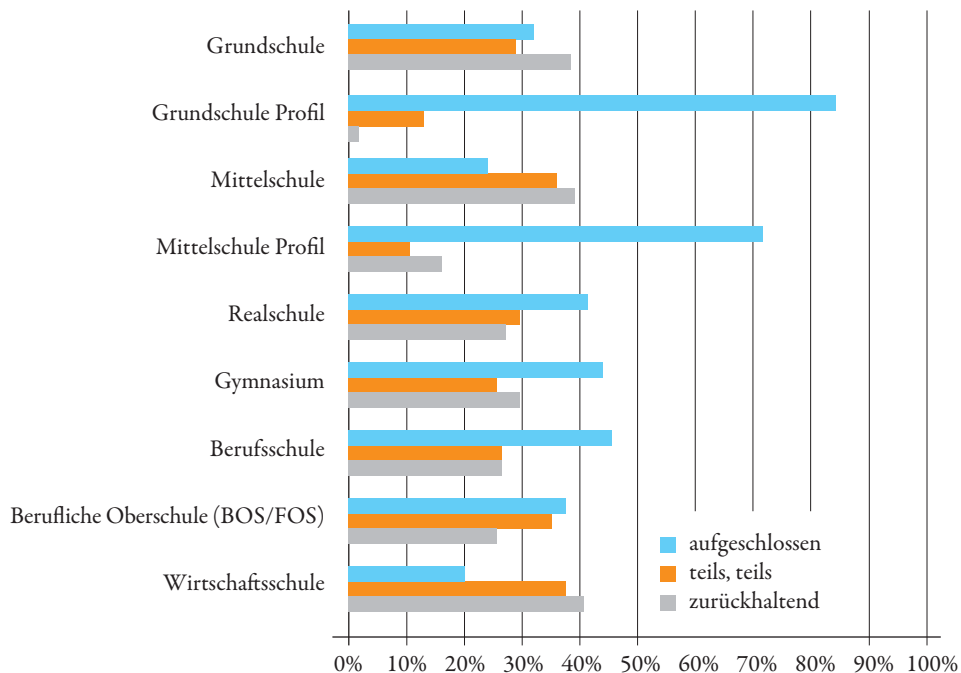


Abb. 2.2: Haltung des Kollegiums gegenüber schulischer Inklusion aus Sicht der Schulleitung

Abb. 2.2 zeigt, dass die Schulleitungen der Grund- und Mittelschulen mit Profil Inklusion die Haltung im Kollegium als deutlich aufgeschlossener einschätzen als an Grund- und Mittelschulen ohne Profil sowie an allen anderen Schulformen. Grund- und Mittelschulleitungen der Schulen ohne Profil beurteilen die Haltung ihrer Kollegien gegenüber schulischer Inklusion deutlich zurückhaltender als Schulleitungen der Realschulen, Gymnasien, Berufsschulen und BOS/FOS. Wirken sich die bisherigen Erfahrungen in der inklusiven Arbeit an den Profilschulen positiv auf die Einschätzungen zur Haltung aus, so führt dies an den Grund- und Mittelschulen ohne Profil derzeit eher zu zurückhaltenderen Einschätzungen. Ein naheliegender Grund für die positiveren Einschätzungen der Profilschulleitungen könnte sein, dass diese Schulen aufgrund ihrer spezifischen schulkonzeptionellen Ausrichtung im Vergleich zu den Schulen ohne Profil bereits besondere und notwendige Unterstützungsleistungen erhalten. Obwohl einige Profilschulleitungen in diversen offenen Antworten auf die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung hinweisen, fallen die diesbezüglichen Antworten insgesamt betrachtet doch deutlich positiver aus als die der Grund- und Mittelschulleitungen ohne Profil (vgl. 2.1.5). Erfahrungen in der inklusiven Arbeit führen also nicht automatisch zu einer positiven Haltung gegenüber der schulischen Inklusion, sondern es bedarf einer ausreichenden Unterstützung vor Ort (vgl. auch Singer 2015, S. 169ff.).

Ein weiterer Grund für die positivere Einschätzung der Profilschulleitungen könnte sein, dass der Umsetzung schulischer Inklusion in der Breite eine bewusste Entscheidung sowie ein län-

gerer Schulentwicklungsprozess vorausgingen, weshalb anzunehmen ist, dass Inklusion an den Profilschulen in den meisten Fällen von einem großen Teil der Schulgemeinschaft getragen wird. Welche konkreten Unterstützungsleistungen die Schulleitungen für den inklusiven Schulentwicklungsprozess als notwendig ansehen, zeigt das nächste Kapitel auf.

2.1.5 Inklusive Schulentwicklung

Gelingsbedingungen an allgemeinen Schulen

Auf die offene Frage nach der gewünschten zukünftigen bzw. zusätzlichen Unterstützung für die Umsetzung schulischer Inklusion an der eigenen Schule haben knapp 1.000 Schulleitungen der allgemeinen Schulen geantwortet. Die Beteiligung sowie der inhaltliche Umfang der Antworten waren bei dieser Frage von allen offenen Fragen mit Abstand am umfangreichsten. Die folgende Tabelle 2.5 gibt einen Überblick über die durch die qualitative Auswertung identifizierten Unterstützungserfordernisse, geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen.

Tab. 2.5: Unterstützungserfordernisse für die Umsetzung schulischer Inklusion aus Sicht der Schulleitungen der allgemeinen Schulen (1 = am häufigsten genannt)

Wert	Bereich	Einzelne Aspekte
1	Personell-fachliche Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Lehrerstunden und Personal für Tandem-Bildung und zur individuellen Förderung • Fachkräfte: <ul style="list-style-type: none"> • MSD • Lehrkräfte für Sonderpädagogik • Förderlehrkräfte • Schulbegleiter • Päd. Fachkräfte (Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Erzieher) • (Schul-)Psychologen • Therapeuten und Pflegekräfte
2	Wissen zur sonderpädagogischen Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungen • Ausbildung
3	Baulich-räumliche und materielle Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Raumangebot und Raumausstattung • Barrierefreiheit des Schulgebäudes • Lehr- und Lernmittel
4	Kooperationen	<ul style="list-style-type: none"> • Externe Unterstützung • (kompetente und erreichbare) Ansprechpartner • Zusammenarbeit mit anderen Schulen • (verbesserte) Kooperation mit Eltern
5	Kleinere Klassengrößen	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben schwanken zwischen 15-23 SuS
6	Spezifische Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • Anrechnungsstunden, Budgetstunden • „Weniger Bürokratie – schnellere Bearbeitung“ (z.B. Schulbegleitung) • Mitspracherecht bei der Aufnahme der SuS mit SPF • „Mehrfachzählung“ der SuS mit SPF • Leistungsbeurteilung • Privatschulen

Bevor die einzelnen Bereiche zusammenfassend beschrieben werden, ist auf zwei Aspekte hinzuweisen: Erstens benennen die Schulleitungen sämtlicher Schulformen Unterstützungswünsche im personell-fachlichen Bereich insgesamt betrachtet mit sehr großem Abstand am häufigsten von allen Bereichen. Von über 2000 Kodierungen beziehen sich ca. zwei Drittel auf diesen Bereich. Zweitens machen viele Schulleitungen der allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion mit Nachdruck darauf aufmerksam, dass sie insbesondere in diesem Bereich deutlich mehr Unterstützung benötigen, um schulische Inklusion gut umsetzen und allen Kindern gerecht werden zu können. Aber auch die Schulleitungen der Profilschulen weisen aus diesem Grund darauf hin, dass sie mehr personelle Ressourcen benötigen.

◆ Personell-fachliche Ressourcen

In diesen Bereich wurden alle Antworten eingeordnet, die sowohl den erhöhten Personalbedarf als auch die als erforderlich eingeschätzte Fachlichkeit der Lehr- und weiterer Fachkräfte thematisieren. Viele Aussagen der Schulleitungen weisen zunächst in allgemeiner Hinsicht auf deutlich mehr Bedarf an Lehrerstunden und Personal hin:

- „Um den Kindern mit besonderem Förderbedarf gerecht zu werden, wären viel mehr zusätzliche Lehrerstunden notwendig. Wenn Inklusion funktionieren soll, muss der Staat mehr Geld ausgeben! Wir fühlen uns einem Anspruch ausgeliefert, den wir gar nicht leisten können“ (GS ohne Profil); „Deutliche Erhöhung der zugeteilten Stunden für unsere große Schule, über 30 Kinder mit Förderbedarf in 12 von 16 Klassen bei Schulgröße mit 355 Kindern (dazu noch Kinder mit verdecktem Förderbedarf)“ (GS mit Profil).
- „Um den Schülern gerecht zu werden bräuchte es viel zusätzliches Personal“ (GS ohne Profil); „1.Personal 2.Personal 3.Personal“ (GS ohne Profil); „Zusätzliches Personal ist erforderlich“ (GS mit Profil).

Die Schulleitungen bewegen sich in ihren Äußerungen aber nicht nur auf einer allgemeinen Ebene, sondern begründen den Mehrbedarf an Lehrerstunden in Form von Lehrkräften für Sonderpädagogik (LfS) unter anderem damit, dass

„vor allem bei schwierigeren Problemen geschultes Personal vor Ort sein [sollte], am besten täglich (Teamenteaching von Regel- und Förderschullehrern)“ (GS ohne Profil). „Mehr Lehrerstunden zur Tandem-Bildung in Klassen mit mehreren Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. grenzwertigen Schülern“ (MS mit Profil).

stellt die von den Schulleitungen am häufigsten genannte Begründung für den personellen Mehrbedarf dar. Das Unterrichten im Team habe auch den entscheidenden Vorteil, dass eine

„ständige zweite Kraft im Unterricht mehr Möglichkeiten der Inklusion zu[liefere], ohne dass sich der Klassenlehrer überfordert fühlt, weil er durch die Inklusion vielen anderen Kindern nicht gerecht werden kann“ (GS ohne Profil).

Eine zweite Lehrkraft im Unterricht sehen viele Schulleitungen „für eine sinnvolle Differenzierung und Individualisierung“ (MS ohne Profil) daher als notwendig an, auch, um „mehr Möglichkeiten zur individuellen Förderung mit flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten“ (GS ohne Profil) zu haben.

Weiterhin haben die Schulleitungen aller Schulformen ebenso sehr konkrete Vorstellungen davon, welches (Fach-)Personal sie für die Umsetzung schulischer Inklusion an ihrer Schule benö-

tigen. Anhand der Tatsache, dass gerade zu diesem Bereich die meisten Aussagen innerhalb des personell-fachlichen Bereiches vorliegen (sofern die einzelnen Berufsgruppen zusammengefasst werden), zeigt sich, wie wichtig allen Schulleitungen eine sehr hohe Fachlichkeit für die inklusive Arbeit ist. Zugleich deutet diese Gegebenheit auf einen großen Bedarf an mehr Fachpersonal und Fachlichkeit an den Schulen hin. Im Einzelnen halten die Schulleitungen – entsprechend der Häufigkeit der Nennungen – folgendes Fachpersonal für erforderlich, um die inklusive Arbeit an der Schule im Sinne aller Beteiligten gelingen zu lassen, wobei der MSD und LfS mit Abstand am häufigsten, Therapeuten und Pflegekräfte hingegen nur sehr vereinzelt genannt werden:

- **MSD:** Das Angebot des MSD wird als eine große Unterstützung erfahren. Zwar bieten bereits ca. 90% der Förderschulen einen MSD an (vgl. 2.1.3), die Schulleitungen der allgemeinen Schulen, insbesondere der Grund- und Mittelschulen ohne Profil, wünschen sich jedoch eine deutliche zeitliche und inhaltliche Ausweitung des MSD-Angebotes:

„Regelmäßige Unterstützung durch Mob. Dienst!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Ohne Wartezeit!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!“ (GS ohne Profil); „Mehr Stunden des mobilen sonderpädagogischen Dienstes (nicht nur zur Diagnostik, sondern auch zur Förderung)“ (GS ohne Profil); „Einen MSD, der mindestens einmal pro Woche für einen ganzen Tag an der Schule ist, als Ansprechpartner sowie auch als aktive Unterstützung im Unterricht“ (GS ohne Profil); „Fachpersonal wie MSD nicht nur zur Begutachtung, sondern regelmäßig bei Schülern mit Förderbedarf“ (MS ohne Profil); „Ausweitung der Kapazitäten des MSD (bestehende Einrichtungen zumindest zeitweise völlig überlastet und daher kaum ausreichend verfügbar)“ (Gymnasium)
- **LfS:** Schulleitungen aller Schulformen, inklusive der Profilschulen, benennen zudem in großer Anzahl LfS, die aufgrund ihrer spezifischen Ausbildung für SuS mit SPF an der eigenen Schule unbedingt möglichst dauerhaft präsent sein sollten:

„Aufstockung der Präsenz der Lehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung – sie sollte fester Bestandteil unseres Kollegiums sein“ (GS mit Profil); „Mehr Sonderpädagogen, die fix im Haus sind“ (MS mit Profil); „Bei Lernbehinderungen: Fester Einsatz einer Förderschullehrkraft an jedem Schultag, 10 Stunden (jeden Tag 2 Stunden) davon in der Kooperationsklasse, je 1 Stunde pro Unterrichtstag für jeden anderen Schüler mit Förderbedarf“ (GS ohne Profil); „Einen an unsere Schule abgeordneten Förderschullehrer“ (GS ohne Profil); „Einstellung von Lehrkräften mit sonderpädagogischer Ausbildung“ (Realschule)
- **Förderlehrer:** Neben dem MSD und LfS sehen viele Schulleitungen als ein weiteres sonderpädagogisches Element die Unterstützung durch Förderlehrer als sehr hilfreich an und wünschen sich diese insbesondere auch an kleineren Schulen („Förderlehrer auch an kleinen Schulen“, GS ohne Profil).
- **Schulbegleitung:** Relativ häufig nennen die Schulleitungen aller Schulformen auch fachlich gut ausgebildete Schulbegleitungen, die insbesondere für SuS mit SPF kmE als eine notwendige Unterstützung für das alltägliche Lernen und Leben an der inklusiven Schule angesehen werden:

„Stellung der Schulbegleiter stärken durch Anstellung als päd. Kräfte über Staat, Ausbildung und Abschluss für Schulbegleiter, Bezahlung über staatl. Stellen, nicht über Bezirk“ (GS mit Profil); „Zuverlässige und fachlich ausgebildete Schulbegleitung“ (GS ohne Profil)

Zudem fordern einige Schulleitungen eine „erhebliche Vereinfachung der Bewilligung“ (Realschule) von Schulbegleitungen. Einen konkreten Vorschlag unterbreitet eine Profilschullei-

tung, die einen „Pool an Schulbegleitern/außerschulischem Fachpersonal für jede Schule“ als hilfreich ansieht, „die für einzelne Kinder flexibel und zeitnah einsetzbar sind“ (GS mit Profil).

- Pädagogische Fachkräfte und (Schul-)Psychologen: Für das Gelingen schulischer Inklusion sehen Schulleitungen aller Schulformen pädagogische Fachkräfte als einen weiteren wichtigen Baustein an. Insbesondere bei der Anwesenheit von SuS mit SPF esE stellten Sozialpädagogen, (Schul-)Sozialarbeiter und Erzieher ein notwendiges unterstützendes Angebot dar. Ebenso betonen einige Schulleitungen, dass für viele SuS mit und ohne Behinderung das Angebot des (schul-)psychologischen Dienstes eine Ausweitung an vielen Schulen erfahren müsste: „Die Regelschulen müssen ein Haus des Lernens werden mit Fachpersonal vor Ort. Das sind Schulpsychologen, Sonderpädagogen, Heilpädagogen – ein Team für Kinder“ (GS ohne Profil).
- Therapeuten und Pflegekräfte: Auf ein „differenziertes therapeutisches Angebot“ sowie „pflegendes Personal“ weisen in erster Linie die Grundschulleitungen der Profilschulen hin. Therapeuten und Pflegekräfte werden von den Schulleitungen insgesamt betrachtet allerdings nur vereinzelt benannt. Dies hat sehr wahrscheinlich damit zu tun, dass SuS mit einem erhöhten Therapie- und Pflegebedarf bisher kaum an Regelschulen anzutreffen sind, sondern zumeist ein entsprechendes Förderzentrum kmE oder gE besuchen (vgl. Lelgemann/Lübbecke/Singer/Walter-Klose 2012).

◆ Wissen zur sonderpädagogischen Förderung

Am zweithäufigsten benennen die Schulleitungen der allgemeinen Schulen den Wunsch nach mehr „Wissen zur sonderpädagogischen Förderung“ im Kontext schulischer Inklusionsprozesse. Dieser Bereich umfasst alle Aussagen zu Fortbildungen und einer veränderten Lehrerbildung. Anhand dieser Aussagen zeigt sich, dass die Schulleitungen einen deutlichen Mehrbedarf an Fortbildungen im Kontext schulischer Inklusion sehen, da Lehrkräfte der allgemeinen Schulen aufgrund ihrer Ausbildung meistens kein Wissen zur spezifischen Förderung von SuS mit SPF hätten. In erster Linie wünschen sie sich Fortbildungen zu „spezifischen Behinderungen“ (GS ohne Profil) bzw. zum „Umgang mit Schülern mit Behinderung – z.B. autistische Kinder, Erkennen und Reagieren auf bestimmte Verhaltensweisen“ (GS ohne Profil). Vor allem in der Gruppe der Gymnasialschulleitungen werden Wünsche nach „häufigere[n] bzw. bessere[n] Fortbildungs-/Schulungsmöglichkeiten im Bereich sonderpädagogische Fördermaßnahmen“ und einer „Sensibilisierung der Lehrkräfte durch entsprechende Fortbildungen“ auffällig oft benannt.

Damit auch Lehrkräfte der allgemeinen Schulen zukünftig besser auf inklusive Schul- und Unterrichtssituationen vorbereitet sind, müsse sich auch die „Lehrerausbildung in Uni und Seminar für alle Schularten“ ändern (MS ohne Profil). So sollten der Ansicht einiger Schulleitungen nach „sonderpädagogische Inhalte in die anderen Lehramtsstudiengänge“ integriert werden (GS ohne Profil). Allerdings ersetze dies sowie „ein paar Nachmittagsveranstaltungen [...] kein Studium für Sonderpädagogik“ (GS ohne Profil).

◆ Baulich-räumliche und materielle Rahmenbedingungen

Für eine gelingende Umsetzung der schulischen Inklusion haben die Schulleitungen neben personell-fachlichen sowie Wissensressourcen auch die baulich-räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen im Blick. So brauche es erstens „räumlich angepasste Voraussetzungen“ (Gymnasium), wie z.B. „zusätzliche Räume, spezielle Ruhe- und Pflegeräume“ (GS ohne Profil)

bzw. „räumliche Differenzierungsmöglichkeiten“ (GS ohne Profil) und allgemein „Räumlichkeiten, die genügend Platz geben, um mit behinderten Menschen umgehen zu können“ (BOS/FOS). Auch die Ausstattung der Räume ist den Schulleitungen hinsichtlich der Anwesenheit von SuS mit SPF besonders wichtig. Sie benennen unter anderem spezielle Anforderungen wie „Laptops, FM-Anlagen für die Kommunikation, Beamer zur Visualisierung, spezielle Tische für Rollstuhlfahrer..“ (Realschule) oder auch „bauliche Veränderungen z.B. für Hör- und Sehbehinderte: Schallschutz in Klassenzimmern, Ausleuchtung, Austausch von Tafeln und technische Unterstützungen (SmartBoards, Computer für motorische Störungen)“ (Gymnasium). Zweitens werden in diesem Kontext „bauliche Veränderungen (barrierefreie Zugänge, behindertengerechte Toiletten, Aufzug)“ (MS ohne Profil) bzw. die Barrierefreiheit der Schulgebäude benannt, denn, so eine Grundschulleitung, „eine Schule ohne Aufzug wird bspw. Schwierigkeiten haben, Inklusion körperlich Beeinträchtigter zu leisten“ (GS ohne Profil).

Drittens weisen die Schulleitungen auf die Notwendigkeit eines „höhere[n] Lernmittelbudget[s]“ (GS ohne Profil) bzw. auf „geeignetes Lehrer- und Schülermaterial für den Unterricht mit reduzierten Anforderungen“ (GS ohne Profil) hin. Einige Schulleitungen merken im Zusammenhang mit den erforderlichen materiellen Rahmenbedingungen zudem an, dass es für diese „natürlich Ressourcen in Form von finanziellen Mitteln“ bedarf (GS mit Profil).

◆ Kooperationen

Unter dem Bereich „Kooperationen“ wurden alle Aspekte subsumiert, die die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und/oder Fachdiensten sowie die Kooperation mit den Eltern thematisieren. Allgemein sprechen die Schulleitungen z.B. davon, dass sie sich ganz generell mehr „Unterstützung durch außen“ (GS ohne Profil) wünschen bzw. eine „Unterstützung durch externe Berater in den jeweiligen Fällen“ (Gymnasium). Konkret wünschen sie sich „kompetente Ansprechpartner, die genügend Zeit haben und auch kurzfristig zur Verfügung stehen“ (Realschule) und „kurze Wege bei Problemen, d.h. Ansprechpartner vor Ort, so wenig Bürokratie wie möglich!“ (GS ohne Profil) sowie auch eine „enge Zusammenarbeit mit Experten (Gebärdensprache; Blindenschrift; technische Hilfsmittel...)“ (Gymnasium). Insbesondere die Profilschulleitungen hätten gerne eine „bessere Vernetzung aller Beteiligten und außerschulischen Stellen“ (GS mit Profil) und sprechen teilweise auch die mangelhafte Kooperation mit dem Jugendamt an.

Als einen weiteren Aspekt nennen manche Schulleitungen weiterhin die Kooperationen mit anderen Schulen. Insbesondere die Grundschulen ohne Profil sehen eine „engere Zusammenarbeit mit Förderschulen“ für den Umsetzungsprozess schulischer Inklusion als hilfreich an. Die Profilschulen äußern hier den Wunsch nach einer „Vernetzung der Schulen mit Profil Inklusion“ (GS mit Profil). Manche Schulleitungen betonen im Kontext einer gelingenden schulischen Inklusion außerdem die Wichtigkeit einer „verlässliche[n] und kompetente[n] Mitarbeit der Eltern“ (MS ohne Profil) und wünschen sich eine „verpflichtende Elternkooperation bei Inklusion, z.B. Wahrnehmung vorgeschlagener Therapien“ (GS mit Profil).

◆ Kleinere Klassengrößen

Quer durch alle Schulformen wird außerdem auf die Notwendigkeit „niedrigere[r] Klassenstärken in Klassen mit inklusiven Kindern“ (GS ohne Profil) hingewiesen, um allen SuS gerecht werden zu können. Auch die Profilschulleitungen thematisieren diesen wichtigen Aspekt: „Reduzierung der Klassenstärke (wir haben eine 5. Klasse mit 30 Kindern, 10 davon besitzen einen sonderpädagogischen Förderbedarf)“ (MS mit Profil). Die konkreten Angaben schwanken zwischen 15 und 23 SuS.

◆ Spezifische Aspekte

In diesem Bereich sind abschließend spezifische Aspekte dargestellt, die zwar in jedem Fall bedeutsam erscheinen, aber den anderen Bereichen entweder nicht eindeutig zuzuordnen waren oder nur durch wenige Aussagen repräsentiert sind:

- **Anerkennung der Mehrarbeit in Form von mehr Anrechnungsstunden:** Die Umsetzung schulischer Inklusion bringt eine Vielfalt an veränderten Aufgaben für das gesamte Kollegium einer Schule mit sich, die einen erhöhten Zeitbedarf für die Lehrkräfte und Schulleitungen bedeuten. Benannt wird hier in erster Linie die „Zeit für Kooperation zwischen GS-Lehrer und Soshul-Lehrer (ist bis jetzt Freizeitvergnügen)“ (GS ohne Profil). Weiterhin finden sich im Kontext zeitlich intensivierter Anforderungen durch schulische Inklusion vor allem Angaben zu „Supervision und Besprechungszeiten“ (GS mit Profil), „eine intensive Elternberatung auch durch die Schulleitung“ (GS ohne Profil), „Nachteilsausgleich“ (Gymnasium), „Gespräche und Zusammenarbeit mit externen Partnern, schriftliche Diagnosen, Telefonate,...“ (GS ohne Profil). Viele Schulleitungen aller Schulformen fordern daher eine „Anerkennung der Mehrarbeit in Form von mehr Anrechnungsstunden“ (Gymnasium), eine „deutlich bessere Ausstattung mit Anrechnungsstunden, um den erhöhten Organisationsbedarf und den Einsatz der einzelnen Lehrer annähernd ausgleichen zu können“ (Realschule), ebenso „Anrechnungsstunden bei Inklusionskindern für die Schulleitung, da für die Schulleitung ein großer Arbeitsaufwand besteht, insbesondere, wenn Schulbegleiter und schwierige Fälle inkludiert werden“ (GS ohne Profil) bzw. „weniger Unterrichtspflichtstunden für betroffene Lehrkräfte, damit Gespräche mit MSD, Teamteaching, Kooperation mit Partnern, Fortbildung, Unterrichtsplanung nicht zur Belastung wird“ (GS mit Profil) und „Besprechungsstunden ohne Unterrichtsverpflichtung für die wöchentlichen Absprachen zwischen den Klassenleitern und den Kollegen des Förderzentrums“ (MS mit Profil). Die Real- und Gymnasialschulleitungen fordern zudem eine „deutliche Aufstockung der Budgetstunden für Lehrer, die in der Betreuung tätig sind“.
- **Weniger Bürokratie – schnellere Bearbeitung:** Die Schulleitungen sprechen außerdem relativ häufig an, dass sie sich „praktische, umsetzbare Hilfen ohne große Bürokratie“ wünschen, „die dem Kind zu Gute kommen und die Lehrkräfte entlasten“ (GS ohne Profil). Insbesondere eine „weniger bürokratische und zeitaufwendige Beantragung von Schulbegleitern“ (GS mit Profil) steht hier im Fokus der Überlegungen, aber auch, dass es z.B. nur einen „Ansprechpartner für Finanzierungen (nicht Bezirk, Kreis, Land)“ (GS ohne Profil) geben sollte.
- **Mitspracherecht bei der Aufnahme der SuS mit SPF:** Vor allem einige Schulleitungen der Grundschulen wünschen sich „mehr Rechte der Schule und Lehrkräfte (Lehrerkonferenz), die in eine Entscheidung um den geeigneten Schulort eingebunden sind“, da ein „alleiniger Elternwille nicht immer förderlich“ sei:
 „Eine falsche Förderung hilft inklusiven Kindern manchmal nicht in ihrer zukünftigen Lebensbewältigung“ (GS ohne Profil); „Eine Klasse, in der ohnehin ein bzw. mehrere Kinder sind, die Traumata aus der frühen Kindheit zu verarbeiten haben, wird weniger Offenheit für Kinder mit festgestelltem sozial-emotionalen oder autistischen Förderbedarf haben. Wenn die Entscheidung nur den Eltern überlassen wird, die Schule außen vor bleibt, kann da für die gesamte Klasse (einschließlich dem Inklusions-Kind) ganz schön was schief laufen.“ (GS ohne Profil)

Viele Schulleitungen wünschen sich daher „mehr Mitspracherecht bei der Aufnahme von Schülern mit Behinderungen“ (GS ohne Profil) und generell „mehr Möglichkeiten, auf Eltern einzuwirken, zum Wohle des Kindes“ (GS ohne Profil).

- **Mehrfachzählung der SuS mit SPF:** Vereinzelt äußern die Schulleitungen auch den konkreten Wunsch, dass „Inklusionsschüler bei der Klassenbildung doppelt zählen [sollten]“ (GS ohne Profil), sodass „mehr Lehrerstunden zugewiesen“ (GS ohne Profil) werden können.
- **Leistungsbeurteilung:** Einige Schulleitungen greifen zudem den Aspekt der Leistungs- bzw. Prüfungsbewertung auf. So wünscht sich eine Profilschulleitung z.B. „mehr Unterstützung hinsichtlich der rechtlichen Absicherung bei Lernzieldifferentem Unterrichten, Aussetzung von Noten“ (GS mit Profil). Eine Gymnasialschulleitung erwähnt „beim Abitur individuell gestaltete Aufgabenformate, z.B. bei Mathematik bei Sehbehinderung (Kurvendiskussion nicht möglich!)“, eine andere sieht „mehr Spielraum bei der Notengebung“ als erforderlich an und schlägt „im Einzelfall eine Befreiung von der Benotung in Hauptfächern“ vor.
- **Privatschulbereich:** Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich auch die an der Befragung teilgenommenen Privatschulen mehr finanzielle Unterstützung für den Prozess der inklusiven Schulentwicklung wünschen:

„Als Privatschule (kirchliche Schule) erhalten wir vom Staat keine finanziellen Mittel oder Budgetstunden wie staatliche Schulen. Hier wünschen wir uns eine Gleichstellung“ (Gymnasium); „Als Schule in Privater Trägerschaft steht uns *kein* Stundendeputat zur Verfügung!!! Die Lehrkräfte müssen den erheblichen Zeitaufwand für Gotteslohn leisten! Deshalb ist es dringend nötig, die privaten den staatlichen *gleichzustellen!*“ (Realschule); „Es ist unsäglich, dass der Staat Inklusion vorschreibt, gleichzeitig die Privatschulen nicht mit den eigentlich zustehenden Fördermitteln bedenkt. Privatschulen werden lapidar darauf hingewiesen, sie könnten Kinder mit Behinderung jederzeit an eine staatliche Schule schicken, wenn sie das Geld nicht haben.“ (Realschule)

Überlegungen zur weiteren Ausgestaltung inklusiver Angebote an Förderschulen

Die Schulleitungen der Förderschulen wurden, dieses Kapitel abschließend, gefragt, ob es aktuell konkrete Überlegungen über die weitere oder prinzipielle Ausgestaltung inklusiver Angebote an ihrer Schule gibt (zu bereits vorhandenen Angebotsstrukturen vgl. 2.1.3). 56% der 152 antwortenden Förderschulleitungen bejahen diese Frage. Im Einzelnen benennen diese Schulleitungen (v.a. der Förderzentren mit dem FSP gE und der SFZ)

- die Errichtung oder den Ausbau kooperativer Lernformen wie Partner- und Kooperationsklassen (gE; SFZ),
- die Öffnung der Schule für Kinder ohne SPF und Kinder mit anderen SPF (kmE; gE),
- die Ausweitung bestehender Angebote auf unterschiedliche Jahrgangsstufen (gE), den „Ausbau des Ganztagesangebotes“ (Lernen; kmE), den „Aufbau eines Heilpädagogischen Kindergartens mit Regelplätzen“ (gE) oder eine „Öffnung der SVE“ (gE; kmE),
- Kooperationen mit allgemeinen Schulen (gE; SFZ), insbesondere „gemeinsame Projekte“, einen kontinuierlichen fachlichen Austausch und die „Unterstützung der allgemeinen Schule bei inklusiver Beschulung“ (gE),
- den anvisierten Erwerb des Schulprofils Inklusion (gE; SFZ),
- den Ausbau von „Beratungsangeboten“ (offene Beratungsstellen, Kompetenz- und Beratungszentrum, „gemeinsames Zentrum für Inklusionsberatung“) (SFZ) sowie
- den Ausbau oder die „konzeptionelle Umgestaltung des MSD“ (SFZ; Lernen).

Allerdings tätigen auch 44% der Förderschulleitungen die Angabe, dass aktuell keine konkreten Überlegungen stattfinden, weil eine „hohe Belastung durch neuen Lehrplan und knappe Personalressourcen“ (SFZ) vorliegen, „wir bereits am Limit arbeiten, alle Sonderschullehrer mit

einem Teil ihrer Stunden im Regelschulbereich eingesetzt sind und bei uns im Haus überwiegend Volksschul- und neu, auch arbeitslose Real- und Gymnasiallehrer mit Anstellungsnoten von besser als 2,0 arbeiten“ (SFZ) oder „kein Bedarf ersichtlich ist“ (gE) und es „weder von Eltern noch von Kollegenseite Bestrebungen“ (gE) gibt. Ferner scheinen spezifische Barrieren ausschlaggebend zu sein. Dazu zählen verwaltungsspezifische und rechtliche Erschwernisse, wie etwa „Schwierigkeiten mit neuem Träger“ (gE) oder die Tatsache, dass „unsere Schule rechtlichen Beschränkungen unterliegt“ (esE). Überdies werden bauliche Barrieren angeführt, da „in der in Frage kommenden Regelschule aktuell noch Raummangel“ (gE) bestehe oder auch innerhalb der Förderschule die „Größe der Klassenzimmer“ bedacht werden müsse, weshalb „wir keinen Sinn im Hereinholen von Regelschülern sehen“ (gE). Einige Schulleitungen führen schließlich an, dass ihre „Schule sowieso höchst aktiv ist“ (SFZ), „wir die bisherigen [Angebote] gut für die Schüler absichern wollen“ (kmE) und die Schule „durch die aktuellen Aufgabenstellungen (Schulprofil Inklusion, Fortbildung Inklusion, Koopklassen, MSD) auch konzeptionell vollauf“ (SFZ) beschäftigt ist.

2.1.6 Resümee

Für den Prozess der Umsetzung schulischer Inklusion sieht das Bundesland Bayern eine Vielfalt schulischer Angebote vor (vgl. Art. 30a; 30b BayEUG). An vielen allgemeinen Schulen Bayerns ist diese Umsetzung im Sinne des Art. 2 Abs. 2 BayEUG vor allem durch die sogenannte Inklusion einzelner SuS bereits Realität. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass insbesondere SuS mit den SPF gE, Sprache und Lernen nach dem Besuch einer allgemeinen Grundschule häufig keine weiterführende allgemeine Schule besuchen. Außerdem führt die wichtige und gesetzlich geregelte Schulentwicklungsaufgabe hin zur inklusiven Schule an bis zu 30% der allgemeinen Schulen aktuell noch zu keinen Veränderungen. Auch diese Schulen müssen sich der Aufgabe der Umsetzung schulischer Inklusion daher zukünftig annehmen und so dem gesetzlichen Auftrag nachkommen.

Viele bayerische Förderschulen widmen sich ebenso bereits der inklusiven Schulentwicklung, indem sie unterschiedliche Angebote zur Unterstützung der allgemeinen Schulen vorhalten, mit diesen kooperieren oder indem sie sich für SuS ohne Behinderung geöffnet haben. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass sich die allgemeinen Schulen noch mehr Unterstützung durch die Förderschulen wünschen, deren Fachlichkeit hinsichtlich der Förderung von SuS mit SPF durch intensivierte Kooperationen (Partner- und Kooperationsklassen; Beratung) in den Prozess der inklusiven Schulentwicklung verstärkt einzubinden ist. Die Schulleitungen aller Schulformen plädieren für die Beibehaltung von Förderschulen als wichtige schulische Angebotsform zur Förderung von SuS mit SPF.

Für die Umsetzung schulischer Inklusion erhalten die bayerischen allgemeinen Schulen verschiedene Formen der Unterstützung, die als sehr hilfreich erfahren werden (z.B. MSD, LfS, Fortbildungen). Mit den Ergebnissen ist allerdings nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Schulen für diese wichtige Schulentwicklungsaufgabe deutlich mehr Unterstützung, vor allem in personeller und fachlicher Hinsicht, benötigen. Die allgemeinen Schulen mit dem Profil Inklusion erhalten aufgrund ihrer konzeptionellen Ausrichtung bereits ein Mehr an Unterstützungsleistungen und zeigen sich im Vergleich zu den allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion zufriedener mit dieser Situation. Einige Schulleitungen der Profilschulen machen aber deutlich, dass die bisher erhaltenen personellen Unterstützungsleistungen nicht ausreichen, um allen Beteiligten gerecht zu werden und die Klassen aufgrund der hohen Anzahl an SuS mit SPF teilweise zu groß sind.

Insbesondere die allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion sehen sich derzeit noch nicht in der Lage, Inklusion so umzusetzen, dass sie allen SuS gerecht werden können und ohne, dass es aufgrund fehlenden fachlichen Wissens zur Überforderung der Lehrkräfte kommt. Als konkrete Formen der benötigten Unterstützung sind an dieser Stelle vor allem eine Aufstockung der MSD-Stunden und die feste Anbindung von Lehrkräften für Sonderpädagogik an allgemeine Schulen zu nennen sowie Angebote zum Wissenserwerb in der sonderpädagogischen Förderung, um die Fachlichkeit der Lehr- und Fachkräfte der allgemeinen Schulen – und damit auch die Qualität der schulischen Inklusion insgesamt – zu erhöhen (Lehrerbildung; Fortbildungen; Ausbildung für Schulbegleitungen). Um Inklusion als Gewinn für alle Beteiligten und nicht als zusätzliche Belastung der Lehrkräfte erfahrbar zu machen, bedarf es weiterhin einer Anerkennung der Mehrarbeit (Absprachen etc.), z.B. in Form von mehr Anrechnungsstunden.

Eine besondere Herausforderung scheint den Ergebnissen zufolge die schulische Inklusion von SuS mit SPF eS darzustellen. Bei dieser Schülergruppe berichten die Schulleitungen von zum Teil sehr problematischen Unterrichtssituationen und von besonders häufig erfolgten Schulwechslern an ein Förderzentrum. Benötigt und gewünscht werden hier insbesondere pädagogische und psychologische Fachkräfte zur Unterstützung der inklusiven Arbeit. Im Förderschwerpunkt gE scheinen aufgrund der kaum stattfindenden Wechsel von einem Förderzentrum mit dem FSP gE an eine allgemeine Schule die bisherigen inklusiven Angebotsformen noch wenig zu greifen. Ausgenommen hiervon ist das Modell der Partnerklassen, das von diesen Schulen am häufigsten realisiert wird. Viele Äußerungen deuten außerdem darauf hin, dass SuS mit einer mehrfachen Behinderung und/oder einem erhöhten Pflegebedarf derzeit noch kaum eine allgemeine Schule besuchen.

Mit den Schulen mit Profil Inklusion ist ein schulisches Angebot geschaffen, das von Eltern der SuS mit SPF überdurchschnittlich oft angenommen wird. Insbesondere für die Förderschwerpunkte Sprache und gE gilt jedoch, dass diesen SuS auch an den Mittelschulen mit Profil Inklusion nach dem Besuch einer allgemeinen Grundschule noch kein Angebot in ausreichendem Maße zur Verfügung steht.

Abschließend ist festzustellen, dass die meisten der hier befragten bayerischen Schulleitungen einer Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule grundsätzlich offen gegenüber stehen. Sie machen aber sehr deutlich, dass diese Entwicklung nur mit der benötigten Fachlichkeit und den entsprechenden Fachkräften im Sinne und zur Zufriedenheit aller Beteiligten zu bewerkstelligen ist.

Joachim Kahlert/Eveline Kazianka-Schübel

2.2 Inklusionsorientierter Unterricht

2.2.1 Begründungszusammenhang und Anlage der Teilstudie „Inklusionsorientierter Unterricht“

Die Umsetzung des gesellschaftlichen Leitbilds Inklusion erweitert die im Unterricht zu berücksichtigende Vielfalt an sozialen, emotionalen, kognitiven, sensomotorischen und sprachlichen Entwicklungsmöglichkeiten und Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Dabei sollen alle Kinder und Jugendlichen die Chance bekommen, ihre Persönlichkeit nach Maßgabe von Anlagen, Fähigkeiten und Interessen so zu entfalten, dass sie am sozial-kulturellen Leben so selbstbestimmt und verantwortungsvoll wie möglich teilhaben können, und zwar in Gegenwart und in Zukunft. Zum damit verbundenen Bildungs- und Erziehungsauftrag gehört die Förderung von Fähigkeiten zum wissens- und wertebasierten Urteilen, zum sachgerechten, interessenbewussten und kompromissfähigen Handeln sowie zur eigenständigen Erweiterung individuellen Wissens und Könnens.

Folgt man der Lehr-Lernforschung, dann wird nachhaltig wirksames Lernen begünstigt, wenn es gelingt, Interesse, Motivation, vorhandenes Vorwissen und Vorstellungen zu stimulieren, Ziele, Anforderungen und Aufgaben klar zu formulieren, Lern- und Leistungssituationen zu trennen und Hilfestellungen beim Erwerb von Lernstrategien zu geben (vgl. z.B. Lüders/Rauin 2008; Renkl 2010). Die unterrichtsorganisatorischen Mittel dazu sind angemessene Differenzierung, Rhythmisierung sowie eine effektive Klassenführung, die möglichst viel Lernzeit sichert, auf die Einhaltung klarer Regeln achtet und sich um ein Klassenklima bemüht, in dem Wertschätzung, Achtsamkeit und Respekt erfahrbar sind (vgl. z.B. Helmke 2011, Meyer 2010). Ähnliche Ansprüche an Unterricht finden sich auch in der sonderpädagogisch spezialisierten Literatur mit zusätzlichen Anforderungen an zieldifferentes Arbeiten (vgl. z.B. Preuss-Lausitz 2009, 461), an kooperatives Lernen mit Peer-Tutoring und begleitender Unterstützung durch die Lehrkraft (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 2008, 144), an die Berücksichtigung von Interaktionsbeziehungen in der Klasse (vgl. Eberwein 2009, 313f.; Stein 2005, 77) sowie an das Austarieren zwischen „gemeinsamen Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1998) und sozialer Teilhabe (vgl. Wocken 1998).

Allerdings sind diese und viele weitere Merkmale der Qualität von Unterricht keine instrumentelle Anleitung für die Herbeisteuerung von Lernerfolg durch Lehren.

Gerade der ökosystemische Ansatz zur Erklärung menschlicher Entwicklung (Bronfenbrenner 1981) und die Bedeutung einer umfassenden Mensch-Umfeld-Analyse für die Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher (vgl. z.B. Heimlich 2012; Hildes Schmidt/Sander 2009; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2013, 235) unterstreichen die Vielfalt von Merkmalen, die für die Planung und Durchführung erfolgreichen Unterrichts zu berücksichtigen sind: Vorwissen und Können der Schülerinnen und Schüler, die zur Verfügung stehende Zeit, Rahmenbedingungen wie räumliche Gegebenheiten, verfügbare Medien, Lehrer-Schüler-Relationen, Vorgaben der Einzelschule, Erwartungen des schulischen Umfelds bis hin zu außerschulischen Unterstützungsmöglichkeiten bilden einen Handlungsrahmen, in dem die Bedingungen für lernwirksames Unterrichten von Klasse zu Klasse, ja von Stunde zu Stunde variieren können.

Zu Recht hebt ein Standardwerk zur Unterrichtsqualität hervor, dass es „ganz unterschiedliche Muster erfolgreichen Unterrichts geben kann“ (Helmke 2009, 170). Techniken mit Erfolgsgarantie für gelingenden Unterricht stehen nicht zur Verfügung (vgl. Begemann 2009,

133f.; Kiel 2014, 942f.). Was jeweils wirksam sein kann, müssen Lehrerinnen und Lehrer auf der Basis ihrer pädagogisch aufgeklärten und professionell geschulten Expertise entscheiden und erproben. Das gilt allgemein für Unterricht und besonders für Unterricht mit inklusivem Anspruch.

An Schule und Unterricht werden im Zusammenhang mit Inklusion zwar weitreichende Erwartungen adressiert, mitunter moralisch stark aufgeladen (vgl. z.B. Ahrbeck 2014) und mit unscharfen Begrifflichkeiten formuliert (vgl. Schlee 2012). Aber die Ansprüche an Inklusion sind nicht von einer breiten grundlagentheoretischen Diskussion untermauert (vgl. Singer, 2015, S. 45ff.). Weder in den Fachdidaktiken noch in der Schulpädagogik gibt es eine etablierte Tradition für die Entwicklung von fach- und allgemeindidaktischen Konzepten für inklusionsorientierten Unterricht (vgl. Kahlert/Frey 2016; Kullmann u.a. 2014, 101f.).

So sind Lehrkräfte, wieder einmal, wichtige Akteure des sozialen Wandels (Delors 1996). Der Erfolg von Inklusion ist in hohem Maße abhängig von der Qualität ihres Unterrichts, der wiederum unter Rahmenbedingungen stattfindet, die sich mit neuen Ansprüchen und Herausforderungen an Schule ebenfalls weiterentwickeln werden, aber finanzierbar sein müssen. Um die Mittel, die zur Finanzierung staatlicher Aufgaben verfügbar sind, konkurrieren viele unterschiedliche Bedürfnisse und Belange, die sich mit den Werten eines demokratischen und sozialen Gemeinwesens begründen lassen. Interessen müssen ausbalanciert werden. Daher sind die jeweils vorzufindenden und in naher Zukunft erreichbaren Rahmenbedingungen für Unterricht zwangsläufig ungünstiger, als es pädagogisch wünschenswert wäre.

Hinzu kommen Einschränkungen der individuellen Fördermöglichkeiten durch die inhaltlichen Zwänge curricular aufbauender Bildungsgänge und eines Schulsystems, das der gesellschaftlich erwünschten Allokationsfunktion in einer arbeitsteilig organisierten und damit leistungsorientierten Gesellschaft Rechnung tragen muss.

Auch für Schule und Unterricht gilt, wie für alle sozialen Beziehungen, dass es sich bei Inklusion um einen fortwährend zu gestaltenden Prozess handelt, der ständig ein Austarieren und Aushandeln zwischen Inklusion und Exklusion erfordert (vgl. dazu z.B. Nassehi 2002). Gezielte Aufmerksamkeit und Zuwendung für einen Schüler schränkt die Aufmerksamkeit für andere ein. Ideen für Differenzierung sind nicht beliebig abrufbar. Kommunikatives Geschick bewahrt nicht vor Missverständnissen, deren Auflösung wiederum Zeit in Anspruch nimmt. Das schafft Zielkonflikte. Alle Kinder und Jugendlichen einer Klasse haben ein Anrecht auf Förderung.

Inklusionsorientierter Unterricht lässt sich daher nicht mit systemischen Hauruck-Maßnahmen weiterentwickeln. Vielmehr kommt es darauf an, diese Innovation als „schrittweises soziales Bauen“ (Popper 1958/1980, 273) zu gestalten, das auch der „Situationslogik“ (Popper 1958/1980, 123) der handelnden Lehrkräfte gerecht wird. Wie stellen sich Lehrkräfte auf die Anforderungen eines inklusionsorientierten Unterrichts ein? Welche Schwerpunkte setzen sie? Welche Erwartungen haben sie im Hinblick auf die Verbesserung ihrer pädagogischen Möglichkeiten? Nehmen sie Zielkonflikte wahr und welchen Umgang haben sie damit?

Die Teilstudie „Inklusionsorientierter Unterricht“ versucht, mit „problemzentrierten Interviews“ (Witzel 2000) zu erfassen, wie sich inklusionserfahrene Lehrkräfte aus Profilschulen auf die Anforderungen inklusionsorientierten Unterrichts einstellen (vgl. ähnlich für das Bundesland Rheinland-Pfalz Laubenstein u.a. 2015, 229ff.). Qualitative Forschungsansätze gelten als besonders geeignet, „Standpunkte der Handelnden zu erfassen“ (Strauss 1998, 30; siehe auch Mischo 2012, 108). Von den Lehrkräften als Experten eines inklusionsorientierten Unterrichtsalltags sind Hinweise zu erwarten, welche Grundorientierungen das Engagement für die neuen Anforderungen tragen, welche Methoden für inklusionsorientierten Unterricht geeignet

sind, welche Chancen und Fortschritte sich eröffnen, aber auch, welche Herausforderungen noch zu bewältigen sind und Unterstützung erfordern.

Im Schuljahr 2013/14 wurden mit 15 Lehrkräften aus Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien und einer Realschule insgesamt 22 Leitfadenterviews geführt, die zwischen 45 Minuten und eineinhalb Stunden dauerten und auf Tonträger aufgezeichnet wurden. Der Leitfaden geht, nach einigen Impulsen für einen entspannten Gesprächsbeginn, auf das Verständnis der Qualität von inklusionsorientiertem Unterricht ein sowie auf Unterrichtsvorbereitung, auf den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen als Lehrkraft, auf die Bedeutung von Schulentwicklung für den eigenen Unterricht, auf die Zusammenarbeit mit Eltern und auf Rahmenbedingungen, welche die Weiterentwicklung inklusionsorientierten Unterrichts unterstützen könnten. Die Struktur des Leitfadens wurde im Beirat des Forschungsprojekts B!S vorgestellt und diskutiert. Die Interviews wurden mit Schreiben vom 19.02.2014 vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst genehmigt (Akt.-Z.: III.9-5 O 4106/405/16).

Die Aufbereitung der vollständigen und von der Interviewerin überprüften Transkripte erfolgte mit Hilfe des Programms MAXQDA 10 (vgl. Kuckartz 2014). Im Mittelpunkt des Interesses standen dabei nicht die subjektiven Äußerungen für sich, sondern die damit verbundenen Verweise „auf ein allgemeines Handlungsproblem“ (Wernet 2012, 183). Interviewdaten liefern zwar Grundlagen für eine „dichte Beschreibung“ (Geertz 1987, 9) sozialer Kontexte, in diesem Fall des Handlungsfeldes „inklusionsorientierter Unterricht“ aus Sicht der befragten Lehrkräfte, müssen dafür aber durch „ständiges Vergleichen“ (Glaser/Strauss 2010, 39ff., 116ff.) des Rohmaterials mit den theorieorientierten Annahmen der Forschergruppe interpretiert werden. Dazu wurden folgende Schritte unternommen:

- Klärung der Gesichtspunkte, unter denen das Material genauer angesehen wird (vgl. Strauss 1998, 44): Alle Interviewprotokolle wurden zunächst von den beiden Mitgliedern des Kernteams Unterricht auf interessante Gesichtspunkte durchgesehen. So entstanden unabhängig voneinander zwei Listen mit noch weit gefassten Oberbegriffen (z.B. Merkmale inklusiven Unterrichts, Methodik, Individualisierung, Lernzieldifferenz, Förderplan, Wertschätzung, Unterstützung, Ressourcen, Haltung, Erwartungen, Eltern, Schulleitung, Fortbildung). Diese Oberbegriffe wurden in mehreren Diskussionen zu vorläufigen Auswertungskategorien zusammengefasst.
- Sukzessive Kategorienbildung und Kodierung: Auswertungskategorien sowie Regeln zur Kodierung von Aussagen wurden beim Durcharbeiten des Materials im ständigen Austausch, zunächst innerhalb des Kernteams und dann unter Hinzuziehung einer weiteren wissenschaftlich ausgebildeten Person, geschärft, festgelegt, überarbeitet und mit Ankerbeispielen veranschaulicht (vgl. als Beispiel Tabelle 2.6). Grundlage der kommunikativen Validierung (vgl. Heinze 2001, 91ff.) ist der ständige Vergleich der Aussagen mit kategorial orientierten Interpretationen, mit den eigenen Theorieannahmen über inklusive Unterrichtsqualität und mit dem dabei einfließenden Kontextwissen. Allmählich wird die Interpretation „dichter“, das Vertrauen in die Kategorie wächst (Strauss 1998, 52f.). Wenn die Konfrontation der Kategorien mit den Daten keine Aspekte mehr bringt, die eine weitere Schärfung der Kategorien (vgl. Strauss 1998, 54f.; auch Glaser/Strauss 2010, 77) oder die Formulierung neuer Kategorien nötig machen (vgl. Glaser/Strauss 2010, 125f.), ist der Interpretationsprozess, der theoretisch unendlich währen kann, als „gesättigt“ anzusehen. Die so entstehenden interpretativen Konstrukte, die auf das komplexe und heterogene Feld Unterricht bezogen sind, dürfen einerseits nicht zu abstrakt sein, da sie sonst „ihren sensibilisierenden Aspekt einbüßen“

(Glaser/Strauss 2010, 254); andererseits müssen sie hinreichend weitgefasst ausfallen, um für die Fülle konkreter Alltagssituationen orientierend wirken zu können (ebd.).

- Zur Erweiterung und Schärfung des für die Interpretationen verfügbaren „Kontextwissens“ (vgl. dazu Strauss 1998, 74ff.) wurden als zusätzliche „Felddaten“ (vgl. Glaser/Strauss 2010, 175ff.) die Beobachtungen aus 40 Unterrichtsstunden der beteiligten Lehrkräfte und die Notizen aus 53 Gesprächen (jeweils mindestens 30 Minuten) mit den Schulleitungen und den Lehrkräften herangezogen.
- Um Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu verdeutlichen, orientiert sich die Gliederung der Befunde in Teil 2.2.2 an dem Konzept der „Schlüsselkategorien“. Diese sollten möglichst viele Kategorien einbeziehen, häufig vorkommen, zu anderen Schlüsselkategorien in Beziehung stehen und bedeutsam für die theoretische Orientierung über den Untersuchungsgegenstand sein (vgl. Strauss 1998, 67f.). Inhaltlich beziehen sich die Schlüsselkategorien auf das Grundverständnis inklusionsorientierten Unterrichts, auf den Umgang mit Heterogenität unter den Bedingungen begrenzter pädagogischer Ressourcen, auf den Kooperationsbedarf sowie auf Ansprüche der Lehrkräfte an sich selbst und auf Wünsche zur Verbesserung von Rahmenbedingungen.

Die Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf eher unterstützende und eher hemmende Bedingungen für die Weiterentwicklung inklusionsorientierten Unterrichts erfolgte auf der Basis eines akteursorientierten Innovationsmodells (vgl. Rogers 2003). Dabei wurden auch Protokolle eines Fachgesprächs im Bayerischen Landtag (31. Juli 2014) mit Schulleitungen und Lehrkräften von Schulen mit dem Profil Inklusion berücksichtigt sowie die Rückmeldungen aus verschiedenen Expertengruppen zur Anlage der Studie und zu ersten Auswertungsergebnissen (halbjährlicher Austausch mit dem Beirat zum Begleitforschungsprojekt B!S; eintägiger Workshop mit den Inklusionstandems der bayerischen Bezirksregierungen am 13. Juli 2015) (siehe 2.2.3).

Tab. 2.6: Strukturierung und Kodierung der Schlüsselkategorie „Grundverständnis inklusionsorientierten Unterrichts“

• Kategorie 1 Normalität organisieren	• Kategorie 2 Verständnis untereinander fördern	• Kategorie 3 Differenzierung auf der Basis klarer Anforderungen und Regeln	• Kategorie 4 Von neuen Maßnahmen können alle profitieren
• Definition Im Unterricht wird ein alltäglicher Umgang mit Verschiedenheit gepflegt mit dem Ziel, die Entwicklung jedes Einzelnen nach bestem pädagogischen Wissen und Gewissen bildungswirksam zu fördern.	• Definition Alle am Unterricht Beteiligten sollen sich darum bemühen, dem anderen mit Aufmerksamkeit, Wohlwollen, Respekt und der Bereitschaft zum Verstehen zu begegnen.	• Definition Klare Anforderungen und regulierende Strukturen schaffen Transparenz und fördern die Lernwirksamkeit der in heterogenen Lerngruppen notwendigen Differenzierung.	• Definition Die intensivere Reflexion des eigenen Unterrichts und die Erweiterung des Methodenspektrums kommen allen Schülerinnen und Schülern zugute.

• Kategorie 1 Normalität organisieren	• Kategorie 2 Verständnis untereinander fördern	• Kategorie 3 Differenzierung auf der Basis klarer Anforderungen und Regeln	• Kategorie 4 Von neuen Maßnahmen können alle profitieren
• Ankerbeispiel „Wir arbeiten hier ernsthaft. Wir wollen uns konzentrieren. Wir wollen uns auch wirklich mit der Sache beschäftigen.“ (L12/15)	• Ankerbeispiel „Da hat einfach ein Schüler auch von sich mal erzählt, warum er überhaupt im Heim ist und welche Lebensgeschichte er hinter sich hat. Also er hat viel mehr erzählt, als ich in der Klasse erzählt hätte, und es hat, glaube ich, auch die Klassengemeinschaft ein bisschen besser noch geformt ...“ (L14/24)	• Ankerbeispiel „Die Struktur ist fest (...). Das ist das Wichtige. Die Kinder müssen genau wissen, wie es funktioniert.“ (L10/98)	• Ankerbeispiel „Ja, man überlegt immer: Wie könnte er etwas besser verstehen oder besser machen? Das nützt den anderen auch immer.“ (L9/18)
• Kodierregel Aussagen betonen, dass es in inklusiven Lerngruppen darauf ankommt, den grundlegenden Bildungsanspruch für alle Kinder und Jugendlichen zu sichern.	• Kodierregel Aussagen stellen die Bedeutung eines sozial-konstruktiven Klassenklimas heraus.	• Kodierregel Aussagen heben hervor, dass Arbeitsaufträge und Leistungsanforderungen für alle Schülerinnen und Schüler deutlich sein müssen.	• Kodierregel Aussagen führen an, dass und/oder wie auch Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Nutzen ziehen.

Bemerkung:

* Die Strukturierung der Tabelle folgt dem Beispiel aus Mayring 2010, 106f.

2.2.2 Befunde und Ergebnisse

Normalität gestalten – Vielfalt strukturieren. Zum Grundverständnis inklusionsorientierten Unterrichts

Wenn die Lehrkräfte ihr Verständnis von Unterricht mit inklusivem Anspruch erläutern, ist es ihnen ein wichtiges Anliegen, dass das gemeinsame Lernen im Unterricht von allen Beteiligten als „normal“ angesehen wird.

Normalität wird dabei weniger subjekt fokussiert interpretiert („es ist normal, verschieden zu sein“), sondern ist auf die Qualität sozialer Beziehungen ausgerichtet. „Normal“ bedeutet nicht, von individuellen Unterschieden abzusehen. Vielmehr geht es darum, einen alltäglichen Umgang mit Verschiedenheit zu pflegen und zu sichern, der von Achtsamkeit, Wohlwollen und Bereitschaft zum Arrangement getragen wird. Konzentration auf die Sache und auf die Entwicklung und Pflege einer guten Arbeitshaltung unterstreichen die Ernsthaftigkeit des Anliegens, miteinander zu lernen:

„Wir arbeiten hier ernsthaft. Wir wollen uns konzentrieren. Wir wollen uns auch wirklich mit der Sache beschäftigen. Wir haben Zeit und wir können auch in die Tiefe gehen. Dass man dieses oberflächliche „Darüberwegschwappen“ und das alles rausnimmt. Ich glaube, dass das bei Inklusion noch wichtiger ist. Aber es ist generell wichtig.“ (L12/15)

(Anmerkung: Wörtliche Zitate aus den Interviewprotokollen werden mit dem Code für die Lehrkraft (hier: L12) und der Absatznummer des Interviewprotokolls in MAXQDA (hier: 15) ausgewiesen)

Wissen um die Fähigkeiten und Einschränkungen von Mitschülern trägt zur Herausbildung eines wertschätzenden und angstfreien Klassenklimas bei, in dem sich auch unerwartete „inklusive Momente“ (Heimlich in Kahlert/Heimlich 2014, 175) von großer Empathie und Achtung einstellen können:

„Da hat einfach ein Schüler auch von sich mal erzählt, warum er überhaupt im Heim ist und welche Lebensgeschichte er hinter sich hat. Also er hat viel mehr erzählt, als ich in der Klasse erzählt hätte, und es hat, glaube ich, auch die Klassengemeinschaft ein bisschen besser noch geformt, weil das Verständnis einiger Schüler für diesen Mitschüler, das ist der Schüler 1, der kräftige Große, dass der halt im Prinzip durch die Hölle gegangen ist bisher – nicht nur, was das Elternhaus angeht, sondern auch der ständige Schul- und Bezugs- und Erzieherwechsel, verschiedene Heime ...“ (L14/24)

Ein wertschätzendes und unterstützendes Klassenklima entwickelt sich nicht aus guten Absichten, sondern auf der Basis klarer Anforderungen und regulierender Strukturen, mit denen die im inklusionsorientierten Unterricht notwendige Differenzierung dauerhaft möglich wird:

„Die Struktur ist fest (...). Das ist das Wichtige. Die Kinder müssen genau wissen, wie es funktioniert (...). Ob innerhalb dieser Struktur die einen noch mit Plättchen den Zehnerübergang legen und die anderen bereits im Hunderterfeld weiterarbeiten (...). Aber diese Ausdifferenzierung funktioniert nur, wenn die Arbeitsweise stimmt, die Arbeitshaltung stimmt, und jedes Kind zu jedem Zeitpunkt weiß, was es tun soll und wie es das tun soll.“ (L10/98-99)

Für Differenzierungsmaßnahmen greifen die Lehrkräfte auf ein breites Methodenrepertoire zurück: Partnerarbeit, Einsatz von Lernspielen, Wochenplanarbeit mit individuell orientierten Arbeitsaufträgen und Übungsaufgaben, Stationenarbeit, Stillarbeit. Dabei geht es nicht darum, Unterricht möglichst abwechslungsreich zu gestalten. Methodenvielfalt gilt nicht als Wert an sich. Vielmehr schafft ein breites Methodenrepertoire die Basis, den Unterricht flexibel an das wahrnehmbare Lerngeschehen anzupassen, einzelnen Schülerinnen und Schülern geeignete Aufgaben und Arbeitsweisen zu bieten und auf Lernschwierigkeiten, die situativ auftreten, gezielt zu reagieren:

„Man muss sich an dem Kind orientieren (...). Wo brauchen die Kinder jetzt etwas extra? Wo wollen sie rausgehen und wo bleiben sie drin? Wo arbeiten sie gemeinsam mit den anderen Kindern zusammen? (...) Was versteht er und was nicht. Die Schwierigkeit ist, dass man sich gut organisieren muss und dass man genau in diesen Momenten etwas parat haben muss. Oder wenn man Gruppenarbeit macht, dass sie trotzdem in den Gruppen dabei sind. Und die anderen Kinder sollen auch lernen, für diese Kinder die Aufgaben zu stellen, die sie bewältigen können.“ (L1/17)

Hervorgehoben wird, dass von Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf alle Schüler profitieren können. Die Lehrkräfte denken gründlicher als bisher über die Auswahl von Unterrichtsinhalten nach sowie über Möglichkeiten zur Reduktion auf wesentliche Lerninhalte, über die methodische Gestaltung des Unterrichts und über Verständnishilfen.

„Ja, man überlegt immer: Wie könnte er etwas besser verstehen oder besser machen? Das nützt den anderen auch immer.“ (L9/18)

„Also, ich mache in dieser Klasse [im Hinblick auf Schüler 1] alles insgesamt ein bisschen transparenter und langsamer, als ich es sonst in den 5. Klassen mache. Ich habe aber das Gefühl, das kommt momentan hauptsächlich eher anderen sehr schwachen Schülern zugute. Also insofern gibt es überhaupt nichts, was ich nur speziell für Schüler 1 irgendwie verändert habe und wo die anderen unter Umständen Nachteile davon haben.“ (L12/9)

Dafür müssen keine neuen Methoden und Vorgehensweisen erfunden werden. Vielmehr erweitern die Lehrkräfte ihr unterrichtliches Handlungsspektrum. Die Lehrkräfte insgesamt

- nutzen vermehrt positive Verstärkung
- suchen gezielter nach Möglichkeiten zur Veranschaulichung
- achten auf die Einhaltung von Regeln zur Sicherung von Sprachverständlichkeit („nicht zur Tafel sprechen“)
- erproben Lernpatenschaften
- setzen verstärkt Rituale zur klaren Strukturierung von Arbeitsabläufen ein
- greifen auf Deeskalationstechniken zur Reduktion sozialer Spannungen zurück
- nutzen Stillarbeitsphasen für differenzierende Aufgabenstellungen und zur Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler
- führen Aufgaben mit Selbstkontrolle ein
- legen mehr Wert auf die Präsentation von Aufgabenlösungen durch Schülerinnen und Schüler

Damit steigen auch die Anforderungen an die Unterrichtsvorbereitung. Die größere Heterogenität der Schülerschaft erfordert Nachdenken über weitere Fördermöglichkeiten und die Erstellung differenzierter Arbeitsmaterialien. Dies und die Nachbereitung des Unterrichts kosten zusätzlich Zeit. Zum Teil arbeiten Lehrkräfte mit verschiedenen kurzfristigen Planungshorizonten. So wird zum Beispiel der Unterricht für die Klasse insgesamt am Wochenende für die folgende Woche geplant, aber für einzelne Schülerinnen und Schüler von Tag zu Tag nachjustiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Das methodisch-didaktische Know-how für die Strukturierung und Steuerung von Unterricht, gemeinhin als Classroom-Management bezeichnet, muss auch für inklusionsorientierten Unterricht nicht neu erfunden werden. Es steht im Prinzip zur Verfügung und wird als partielle Erweiterung des eigenen Handlungsspektrums genutzt. Dies macht verständlich, dass manche Lehrkräfte zum Ausdruck bringen, der Schritt von einem guten und modernen Unterricht zum inklusionsorientierten Unterricht sei nicht groß.

Schwierigkeiten bereitet es den Lehrkräften allerdings, die mit dem konkreten Unterrichtsinhalt verbundenen Lernmöglichkeiten gezielt im Hinblick auf den besonderen Förderbedarf unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen.

Individuelle Förderung und informationelle Ungewissheit

Um Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern, orientieren sich die Lehrkräfte an einem inklusionsdidaktischen Dreisatz aus Diagnose, Zielklärung und Maßnahme:

„Ich denke, der Fokus oder die Ausgangsbasis beim inklusiven Unterricht (...) ist für mich die Diagnose. Dass ich wirklich genau weiß, wo die Kinder stehen: Was kann das Kind? Was muss es lernen? Was ist der nächste Schritt? Sodass ich immer diese Dreiteilung habe.“ (L10/5)

Die Einlösung dieses Dreisatzes inklusionsorientierten Unterrichtens wird allerdings von der Vielfalt individueller Ausprägungen von Förderbedürfnissen herausgefordert, die bereits in einzelnen und spezialisierten Förderbereichen breit streuen können:

„Es gibt Hörbehinderte, die sprechen die Lautsprache. Es gibt Hörbehinderte, die sprechen die Gebärdensprache. Es gibt Hörbehinderte, die sprechen die Lautsprache begleitende Gebärdensprache. Das Spektrum ist sehr mannigfaltig und man stellt auch fest, (...) in bestimmten Situationen wird gebärdet, gesprochen oder gemischt.“ (L8/13)

Die Berücksichtigung von weiteren besonderen Entwicklungsbedürfnissen, wie im sensomotorischen Bereich, bei der geistigen Entwicklung, im Lernen sowie im sozial-emotionalen Bereich, steigert die unterrichtspraktischen Anforderungen an Diagnose, Didaktik und Methodik um ein Vielfaches. Hier stoßen die Lehrkräfte an Grenzen ihrer bisherigen Expertise:

„Und auch gerade für die Inklusionskinder, jetzt mit den geistig Behinderten, braucht man viel mehr fachliche Unterstützung. Weil, es ist einfach schwierig, wenn du als nicht ausgebildete Lehrkraft einen Förderplan erstellen sollst oder richtiges Material dir selbst noch suchen solltest, das für den Autisten und für das Kind mit Down-Syndrom geeignet ist.“ (L1/104)

Förderpläne werden in der Grund- und Mittelschule erstellt, mitunter für alle Kinder einer Klasse. Sie dienen der einzelnen Lehrkraft zur kontinuierlichen Förderung mit fachlichen und sozialen Schwerpunkten, zur Reflexion sowie zur Rückmeldung über Entwicklungsfortschritte und bieten eine Basis für die Abstimmung in Teams. Erarbeitet werden Förderpläne teils von der einzelnen Lehrkraft, teils im Team auf der Basis förderdiagnostischer Berichte. Dazu werden Fallakten herangezogen, Selbstberichte der Schülerinnen und Schüler über ihre Einschätzung der besonderen Fähigkeiten, Bedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten ausgewertet, Elterngespräche geführt und Informationen von Kolleginnen und Kollegen eingeholt.

Die Bemühungen um die Verbesserung des eigenen Informationsstands zur adäquaten Einschätzung des Förderbedarfs und von Fördermöglichkeiten sind vielfältig und könnten als Elemente eines noch zu entwickelnden Informationsmanagements dienen. Dazu gehören Einführungsveranstaltungen zum Schuljahresanfang, Übergabegespräche mit abgebenden Lehrkräften, Rückfragen an die Förderschule, monatliche Teamgespräche, Informationsnachmittage mit Behindertenbeauftragten, Kooperationen mit sonderpädagogischen Fachkräften, der informelle Austausch unter Kollegen, regelmäßige Klassenkonferenzen, Informationsblätter, die grundlegend über sonderpädagogische Förderbereiche aufklären, Literaturtipps, Fallakten, in denen die Lern- und Entwicklungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler dokumentiert sind, bis hin zu Informationen, die Eltern schriftlich über ihren Sohn oder ihre Tochter zur Verfügung stellen. Diese Bandbreite potenzieller Informationsmöglichkeiten kann bei weitem nicht von jeder Lehrkraft genutzt werden. Einschätzungen der eigenen Informationsbasis liegen somit auch weit auseinander. Sie reichen von der selbstbewussten Annahme, genügend zu wissen, bis hin zu dem verzweifelt vorgetragenen Urteil, über den besonderen Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler viel zu wenig aufgeklärt zu sein.

Dies hängt auch damit zusammen, dass die jeweils unterstützend wirkenden Maßnahmen sich durch kategoriales Wissen über Entwicklungsmöglichkeiten nicht hinreichend erschließen, sondern von Einzelfall zu Einzelfall erprobt werden müssen:

„Manche tun sich schwer, etwas zu zeichnen, und andere brauchen mehr Zeit. (...) Man muss wirklich auch schauen, dass sie für Schulaufgaben, Kurzarbeit, Stehgreifaufgaben genügend Zeit und Unterstützung haben – oder ob man ihnen irgendetwas abnehmen muss. Beim Schüler 1 sind wir in Diskussion,

wenn es längere Prüfungen sind, wie man das organisiert: Ob doch der Lehrer für ihn schreiben soll, ob es ihm überhaupt etwas hilft, wenn der Lehrer schreibt, oder ob ihn die Zeit überfordert, wenn er so lange arbeitet und schreibt. Da muss man mit den Lehrern in der Klasse diskutieren und schauen, dass man eine Lösung findet.“ (L11/17)

Dazu gehört auch, ansprechbar für persönliche Probleme zu sein und spontan Situationen zu nutzen, die weiteren Aufschluss über Fähigkeiten, aber auch über die situativen, lernrelevanten Ereignisse und Bedingungen im Alltagsleben des Schülers bieten.

„Individualisierung fängt für mich damit an, dass ich vielleicht mal mit einem Kind auf der Treppe, auf dem Gang zwei Worte wechsle, die nicht mit dem Unterricht verankert sind. Dann kriege ich sehr schnell über dieses Kind etwas raus (...) Dann weiß ich nämlich: Ok, da ist gerade der Opa gestorben. (...) Ich schaue, wie konzentriert es mitarbeitet. Und wenn es gerade wieder zum Fenster rauszuschauen. (...) Gleichzeitig schaue ich aber auch: Will dieses Kind vielleicht eine Ablenkung haben von der ganzen anderen Situation, mit der es sich gerade rumschlägt? Das gibt es auch. Kann ich ihm vielleicht sogar einen Sonderauftrag geben: Könntest du mal recherchieren bis übermorgen? Das ist für mich Individualisierung.“ (L12/41)

Differenzierungsmaßnahmen, die der Individualisierung dienen sollen, sind breit gestreut. Sie reichen von der Erstellung besonderer Arbeitsmaterialien, dem Einsatz digitaler Lernprogramme, dem Einräumen zusätzlicher Arbeitszeit, der lernzieldifferenten Aufgabenstellung, individuellen Hilfen per E-Mail, regelmäßigen Absprachen mit einzelnen Schülern über soziales Verhalten und Mitarbeit, erweiterten Aufgaben für leistungsstarke Schüler, differenzierten Wochenplänen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus, Aufgaben mit Selbstkontrolle über die Gewährung von Möglichkeiten zum Rückzug bis hin zur Reduktion von Umweltreizen bei Konzentrationsstörungen. Die Lehrkräfte üben elementare Lern- und Arbeitstechniken ein, geben individuelle Rückmeldungen auf Lernergebnisse und erzielte Leistungen, suchen und entwickeln individuell zugeschnittene Materialien und stellen sich geduldig darauf ein, dass einzelne Schülerinnen und Schüler die Aufmerksamkeit der Lehrer überdurchschnittlich häufig in Anspruch nehmen, sei es als erbetene Hilfestellung, als notwendige Intervention, um Störungen anderer zu vermeiden, oder als Aufmunterung, sich mit dem Arbeitsauftrag zu beschäftigen. Die Aufteilung begrenzter Aufmerksamkeits- und Zeitressourcen zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse wird als ein Gerechtigkeitsdilemma wahrgenommen:

„Für mich persönlich ist inklusiver Unterricht, (...) dass man alle Schüler nach dem jeweiligen Können und Wissensstand und nach dem jeweiligen Verhalten fördert. Also nicht nur irgendwelche, die einen förderdiagnostischen Bericht haben oder die von mir noch extra so einen Plan ausgearbeitet bekommen, auf die achten wir natürlich oder ich persönlich besonders. Aber es geht auch um die anderen Schüler, dass die nicht zu kurz kommen dürfen. Es gibt genügend Schüler, die irgendwelche Hilfen brauchen.“ (L14/11)

„Ja, das ist immer schwierig, das Verhältnis zu wahren zwischen einer hörgeschädigten Schülerin im Vergleich zu dreißig Normalhörenden. Irgendwo muss ich denen auch gerecht werden.“ (L6/24)

Dabei geht es nicht nur um die Förderung leistungsschwächerer Schüler, sondern auch um die Leistungsstarken. Sie bekommen zum Teil selbstständig zu bearbeitende Aufgaben. Dies schafft der Lehrkraft zwar Freiraum, sich im Unterricht den Schülerinnen und Schülern mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen zuzuwenden, nährt aber auch ihre Zweifel, ob man sich ausreichend um die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler kümmern kann.

Weitere Zielkonflikte ergeben sich aus dem Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und sozialer Normierung in Form von schularten- und schulstufenspezifischen Kompetenzerwartungen und Leistungsanforderungen. Diese sind zwar in Grenzen flexibel, aber nicht beliebig auflösbar, will man nicht die Allokationsfunktion von Schule und die curriculare Kontinuität des schulischen Bildungsganges aufheben. Dies führt dazu, dass Bemühungen einzelner Schülerinnen und Schüler enttäuscht werden, wenn sie trotz kontinuierlicher Anstrengung Rückmeldungen bekommen, die als Misserfolg wahrgenommen werden. Auch das erfahren die Lehrkräfte als eine Dilemma-Situation:

„Einerseits möchte man Kinder individuell fördern, auf der anderen Seite sind wir verpflichtet, die gleichen Lernzielkontrollen zu schreiben und ein Zeugnis auszustellen. (...) In diesem Dilemma befinden wir uns.“ (L3/42)

Zieldifferenter Unterricht, Notenaussetzung und Nachteilsausgleich können das Dilemma abschwächen, aber nicht aufheben. So kann lernzieldifferentes Arbeiten dazu führen, dass das Leistungsniveau in der Klasse noch weiter auseinanderdriftet. Die Möglichkeit zur Notenbefreiung wird prinzipiell als Öffnung des pädagogischen Handlungsspielraums begrüßt. Allerdings wird auch davon berichtet, dass die Anstrengungsbereitschaft bei einzelnen Schülerinnen und Schülern nachlassen kann:

„Oder auch dieser Weg (...) einerseits Fluch und andererseits Segen. Die Kinder, die das Lernen ernst nehmen und nicht können, für die ist es eine Erleichterung. Die Kinder, die eigentlich schon ein bisschen könnten, die ruhen darauf aus und machen dann gar nichts mehr. Das sind immer die zwei Seiten, die machen es uns nicht leicht.“ (L3/69)

Nicht alle Eltern sind mit der Notenaussetzung einverstanden:

„... und die Eltern wollen es nicht unbedingt. Es heißt dann: Ja, im Zeugnis steht keine normale Note, sondern nur eine Bemerkung, dass er das in dem und dem Bereich gut gemacht hat. Auf dem Land da will nicht einer ein solches Zeugnis haben. Der ist dann gleich wieder ein wenig ausgeschlossen.“ (L5/39)

Betont wird, dass der Nachteilsausgleich auch für die Mitschüler angemessen transparent gemacht werden sollte. Dies beugt der Gefahr vor, dass sich Schülerinnen und Schüler ungerecht behandelt fühlen, und fördert das Verständnis für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf.

„Es ist eine ganz schwierige Situation die Bewertung dieser Leistungen in Inklusionsklassen, weil es einfach andere Voraussetzungen sind. Das muss man auch kommunizieren. Warum gilt bei Hörgeschädigten: Der darf 15 Prozent länger schreiben, die 20 Prozent länger, der darf sogar 30 Prozent länger? Dann gibt es unterschiedliche Prüfungszeiten. Warum werden da die Rechtschreibfehler bewertet und da nicht usw. Warum wird das mal 1:1 berechnet und mal 2:1? Das muss transparent sein.“ (L8/24)

Mitunter erscheint es den Lehrkräften auch sinnvoll, die Lernzeit für einzelne Schülerinnen und Schüler eher zur emotionalen Stabilisierung und zur Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen zu nutzen und dafür die Arbeit an konkreten Unterrichtsinhalten zurückzustellen:

„Was ich in letzter Zeit als Schwerpunkte gesetzt habe, ist die Kommunikation (...). Deswegen ist das mit Mathe, wo sich die Mama gewünscht hätte, mehr in den Tausenderbereich zu gehen, zu kurz gekommen.“ (L1/41)

Ob solche Priorisierungen sprachlicher und sozial-emotionaler Lernziele gegenüber der inhaltlichen Förderung angemessen sind, lässt sich nur in Kenntnis sowohl der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch der Klassensituation entscheiden. Im hier genannten Fall handelt es sich um zwei Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen geistige Entwicklung und Verhalten. Sie hatten sich zunächst kaum an sozialen Interaktionen beteiligt. Nach und nach lernten sie, unter Anleitung der Lehrkraft und mit Unterstützung ihrer Schulbegleiter, eine aktive Rolle bei der Organisation des morgendlichen Frühstücks in der Klasse zu übernehmen:

„Aber was die in der Schule mit dem Brotzeitdienst geleistet haben, Junge 1 und Mädchen 1 ... Sie fragen z.B. jeden Schüler, der morgens reinkommt: ‚Möchtest du Brotzeit?‘ So kommen sie in Kontakt und bekommen sie das Geld und müssen ausrechnen, wie viel sie wieder zurückgeben usw. (...). Das sind so viele Punkte gewesen, die wichtig waren. Dabei stand Mathe nicht unbedingt im Vordergrund.“ (L1/41)

Trotz aller Bemühungen stoßen die Lehrkräfte aber auch immer wieder an Grenzen: Wenn ein Schüler sich Hilfe nicht holt, obwohl sie mehrfach angeboten wird; wenn Kinder Zuflucht hinter Möbeln im Klassenzimmer suchen, weil sie Angst vor dem Lesen und Schreiben haben; wenn Schülerinnen und Schüler ohne andauernden direkten Kontakt mit der Lehrkraft oder mit einer anderen erwachsenen Person nicht arbeiten; wenn das Verhalten anderer sehr schnell als Aggression wahrgenommen wird; wenn Schülerinnen und Schüler unter erheblicher Konzentrationsschwäche leiden oder ein sehr geringes Arbeitstempo haben.

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass Lehrkräfte fortwährend um Ausgewogenheit zwischen der Aufmerksamkeit für die ganze Klasse und für einzelne Schülerinnen und Schüler ringen. Dabei ist die Sorge immer dabei, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf weniger Aufmerksamkeit erhalten, als es wünschenswert wäre, und dass die anderen Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend gefördert würden.

Ausweitung des Kooperationsbedarfs

Mit Inklusion nimmt Kooperation sowohl zwischen Lehrkräften als auch professionsübergreifend zu. Aus Sicht der Lehrkräfte bringt die Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachkräften, die nicht nur als Unterstützung, sondern auch als Kompetenztransfer wahrgenommen wird, den größten Gewinn. Diese Fachkräfte gelten als sehr gut ausgebildet. Mit ihrem sonderpädagogischen Spezialwissen tragen sie zur Verbesserung der Informationsgrundlagen für Diagnosen bei, erweitern das Ideenspektrum für differenzierende Unterrichtsangebote, beraten bei der Erstellung neuer und der Analyse vorhandener Lernmaterialien, werden als professionelle Unterstützung bei Klassenkonferenzen wahrgenommen, beteiligen sich an der Unterrichtsplanung und stehen mitunter auch für Differenzierungsangebote im Unterricht zur Verfügung.

Um auch kurzfristig Rat einholen zu können, werden kurze Wege zur sonderpädagogischen Expertise als notwendig angesehen. Für die Einbindung der sonderpädagogischen Fachkräfte an Profilschulen haben sich zwei unterschiedliche Organisationsmodelle herausgebildet mit jeweils unterschiedlichen Vor- und Nachteilen. Entweder werden die der Schule zur Verfügung stehenden Stundenkontingente für die gesamte Schule eingeplant und für die Beratung mehrerer Lehrkräfte, die Koordination einzelner Aktivitäten und die Beteiligung an internen Fortbildungen genutzt, oder die Stunden der sonderpädagogischen Fachkräfte sind jahrgangsstufenbezogen auf einige wenige Personen verteilt. In diesem Fall können diese Fachkräfte als zweite Lehrkraft auch zur Unterstützung beim Unterrichten einbezogen werden.

Die Einbeziehung einer zweiten Person im Unterricht schafft Freiräume, sich einzelnen Schülerinnen und Schülern zu widmen, und erhöht die Sicherheit, den heterogenen Entwicklungsmöglichkeiten in der Klasse gerecht zu werden:

„Man ist zu zweit in der Klasse, man hat einen zweiten Ansprechpartner und man kann noch intensiver mit dem Einzelnen arbeiten. Man sollte noch mehr die Möglichkeit haben, eine zweite Lehrkraft zur Verfügung zu haben.“ (L2/52-53)

Dabei muss es sich nicht unbedingt um eine voll ausgebildete Lehrkraft handeln. Auch Praktikanten, die sich anleiten lassen, werden als Unterstützung, zum Beispiel bei der Wochenplanarbeit oder bei der Überprüfung von Hausaufgaben und Arbeitsaufträgen, eingesetzt.

„Ich kann so eine Praktikantin dann schon auch anleiten. Wenn sie ein Jahr lang bei dir ist, kann sie eine Beziehung zu den Kindern aufbauen. Und dann gibt es genug Aufgaben, die sie auch erfüllen kann, was mich extrem entlastet.“ (L10/174)

Sind Helfer, wie manche Schulbegleiter, weder fachlich noch pädagogisch ausgebildet, treten jedoch auch zusätzliche Belastungen auf, zum Beispiel, wenn sie selbst Schwierigkeiten haben, die Inhalte, an denen die von ihnen zu betreuenden Schülerinnen und Schüler arbeiten sollen, zu verstehen:

„Ich (...) habe der Schulbegleiterin extra noch mal sagen müssen, was sie machen muss. Ich bin mir nicht sicher, ob sie es verstanden hat. Sie ist der deutschen Sprache nur bedingt mächtig. Wenn ich dann so einen Schulbegleiter habe, der in der Pause auch nicht unbedingt beim Schüler sein muss, dann brauche ich in dem Fall keinen Schulbegleiter.“ (L1/37)

Fehlen klare, rollenbewusste Absprachen über Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben, wird die professionsübergreifende Kooperation erschwert. So kommt es zu Irritationen, wenn die einer Schule zugeordnete sonderpädagogische Fachkraft sich in erster Linie für die Beratung zuständig fühlt, die Lehrkraft die Sonderpädagogin bzw. den Sonderpädagogen aber auch am Unterricht selbst beteiligen möchte, um einzelne Schülerinnen und Schüler noch gezielter, vor allem beim fachlichen Lernen, zu unterstützen.

Die Klärung von Verantwortlichkeiten und der daraus resultierenden Rechte und Pflichten ist auch für die Zusammenarbeit mit einer heterogenen Elternschaft notwendig.

Manche Eltern bemühen sich darum, die besonderen Bedürfnisse ihres Kindes zu verstehen und zu erläutern, andere kümmern sich weniger darum. Zeugniszusätze, die Noten erklären, werden teils erwünscht, teil abgelehnt. Das Gleiche gilt für die Aussetzung von Ziffernnoten. Es gibt Eltern, die ihre Kinder gegen deren Willen und trotz offenkundiger Überforderung auf Schulen mit höheren Bildungsabschlüssen halten wollen; andere bevorzugen eine Förderschule.

Auf der einen Seite berichten Lehrkräfte über einen engen und regelmäßigen Austausch, der die unterschiedlichen Zuständigkeiten und die gemeinsame Verantwortung respektiert:

„Die Eltern müssen das Gefühl haben, dass man zusammen in einem Boot sitzt. Dass man nicht gegeneinander arbeitet, sondern miteinander arbeitet. Dann kann es gut funktionieren. Bei dem Telefongespräch, das ich vorhin schon hatte, war es genauso. Die Eltern sind sich darüber im Klaren: Wir sitzen in einem Boot. Wir stoßen gerade alle an unsere Grenzen, umso wichtiger ist es, dass wir ehrlich miteinander umgehen, dass jeder vom anderen die Informationen hat, dass nichts geheim gehalten wird, auch wenn in der Familie etwas schief läuft, oder wenn es in der Schule nicht läuft. Dass die Informationen fließen.“ (L2/65)

Die andere Seite wird von dem Eindruck bestimmt, Eltern würden den Erfolg schulischer Erziehung- und Bildungsbemühungen gänzlich der Verantwortung einzelner Lehrkräfte überlassen, bis hin zur mangelnden Fürsorge:

„Es fehlt auch an grundlegenden Dingen: Er hat wenig gefrühstückt oder kein Frühstück. Ich kaufe ihm ganz oft Pausenbrot, er ist unausgeschlafen, dann liegt er erst mal eine Stunde auf dem Sofa, um überhaupt zum Lernen eigentlich fähig zu sein. Das macht es ganz schwer, wenn man keinen Rückhalt von zuhause bekommt und die Mama eigentlich überlastet ist. Dieses Aufgabenfeld verschiebt sie an die Mittagsbetreuung, an uns, an die Lehrerschaft und an die Betreuungskräfte ab. Die sollen das alles auffangen. Alles, was an sozialen und fürsorglichen Dingen, emotionalen Dingen [nötig wäre], fehlt dem Jungen gänzlich. Das macht es schwer.“ (L3/5)

Schwer vorhersehbar erscheint den Lehrkräften die Stabilität von Absprachen und Vereinbarungen. Regelmäßige Kommunikationsangebote können Vertrauen schaffen und die Zusammenarbeit fördern:

„Ich rufe ganz oft bei denen an und sage: Also heute war es richtig super. Und wenn ich dann mal was will und sage, aber ich finde es ganz toll, wenn man noch Lesen üben würde oder so, dann ist da schon eine andere Basis da.“ (L10/123)

Doch, wie überall, so erweist sich auch die Verständigung mit Eltern als anfällig für unvorhersehbare Interpretationen und Missverständnisse:

„Zuerst heißt es: Es ist alles in Ordnung, wenn sie [die Schüler] lebenspraktisch gefördert werden, und dann kommt hinterher die Frage: Ist es so sinnvoll, wenn sie durch die Gänge gehen? Zuerst wird gefordert, lebenspraktisch zu unterrichten. Aber das ist ja lebenspraktisch: Die müssen sprechen, genau sprechen, mit anderen Leuten in Kontakt treten. Das ist die Höchstform für mich und auch für die Schulleitung, was man leisten kann, und trotzdem wird es als ‚Herumlaufen‘ bezeichnet [wenn die beiden Schüler mit Förderbedarf geistige Entwicklung und Verhalten beim Brotzeitdienst verschiedene Klassen aufsuchen].“ (L1/61)

Kooperation ist zeitintensiv, sie erfordert ein Aushandeln bei Interessens- und Wissensunterschieden und kann Missverständnisse und Konflikte mit sich bringen. Schulentwicklung wird als Rahmen angesehen, in dem sich ein praktisch wirksames gemeinsames Verständnis für die Aufgaben und Herausforderungen der Inklusion entwickeln kann:

„Ganz wichtig ist, denke ich, eine Grundhaltung an der Schule an sich. Von allen Beteiligten: Kinder, Lehrer und alle. Dass es ok ist, dass man mal eine Störung hat und dass man die so annimmt, wie sie ist. Dass kein großes Ausgrenzen passiert, weil jemand eine Behinderung hat, sondern dass eine Toleranz da ist. Das ist schon mal ganz wichtig, wesentlich. Wenn man das überhaupt nicht hat, schon von oben nicht hat, dann können die Kinder nichts machen und nichts leisten. Dann ist das alles nicht möglich.“ (L2/5)

Ein solches Klima ist gekennzeichnet von einem hohen Förderwillen, von dem Wissen darüber, dass keine Patentlösungen existieren und von einem als zufriedenstellend erlebten Austausch von Ideen und Unterrichtsmaterialien. Als Indiz für die feste Verankerung des Inklusionsgedankens im Kollegium gilt, wenn Maßnahmen, die einmal als inklusiv eingeführt wurden, mittlerweile gar nicht mehr als solche wahrgenommen werden.

Im Einzelnen werden der Schulentwicklung zahlreiche Aufgaben zugeschrieben: Zeitfenster für Teamarbeit bei der Vor- und Nachbereitung von Unterricht sichern, Freiräume für gegenseitige

Hospitationen schaffen, Schulsozialarbeit ausbauen, Zusammenarbeit mit Therapeuten organisieren, die Kooperation mit vor- und außerschulischen Einrichtungen unterstützen.

Ein besonderes Anliegen gilt der Organisation des Informationsflusses sowohl über die Entwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher als auch über erfolgreiche pädagogische Maßnahmen und gute Unterrichtsmaterialien. In den Kollegien scheint es mehr Kompetenzen, Materialien und Erfahrungen zu geben, als in der Kooperation zwischen einzelnen Lehrkräften nutzbar wird:

„... wenn ich den klassischen Unterricht mache, dann habe ich das Material ja auch, weil ich das in Partnerarbeit habe machen lassen oder in der Gruppe. Das ist ja kein anderes Material, das kann ich ja hinstellen. Das haben ja ganz viele Lehrer schon (...); man muss es eigentlich nur umstrukturieren, wo man das hinstellt. Das ist ja eigentlich da.“ (L9/143)

„Ich glaube, ein Kollegium bildet unglaublich große Ressourcen, und das wird viel zu wenig ausgeschöpft, weil man oft zu wenig Zeit hat. (...) Zufällig war es gestern so, dass eine Kollegin aus der 4. Klasse gesagt hat: Sie hat auch einen Asylbewerber, der gerade die Präpositionen lernt. Ich habe da Material zuhause. Das war für mich eine Sache von zwei Sekunden, aber das sind Zufälligkeiten. Da sagt [man]: ‚Mensch, bevor du dich jetzt eine halbe Stunde da hinsetzt und das alles machst, nimm es!‘“ (L10/83)

Darüber hinaus wird die Verbesserung des Informationsflusses als notwendig angesehen, um bei personellen Wechseln im Kollegium Kontinuität bei der langfristig anzulegenden Förderung von Schülerinnen und Schülern sicherstellen zu können. Und schließlich ist für Transparenz bei der Verteilung von Unterrichtsstunden zu sorgen, die einer Schule zusätzlich zur Verfügung stehen („Budgetstunden“ am Gymnasium; „Förderstunden“ an der Grund- und Mittelschule). Auch die inklusive Schulentwicklung braucht Zeit. Am Anfang steht daher die Klärung gemeinsamer Ziele und erster Schwerpunkte – sei es im Hinblick auf Erziehung, Unterricht, Schulleben oder Kooperation.

Diese Verbindlichkeit in zunächst wenigen Schwerpunkten bietet die Grundlage für die Entfaltung weiterer Initiativen im Rahmen eines gemäßigt planvollen Vorgehens, das der Individualität der Lehrkräfte ausreichend Raum lässt. Die praktischen Aufgaben der Inklusion unterscheiden sich von Klasse zu Klasse. Lehrkräfte haben unterschiedliche Stärken. Das Zeitbudget von Ganztagskräften sieht anders aus als das von Lehrkräften auf Teilzeitstellen. So kann die zeitintensive Kooperation zu Konsensdruck und schlechtem Gewissen führen. Auch die Lehrerschaft ist heterogen:

„Generell habe ich schon den Eindruck, dass alle der Sache positiv gegenüberstehen. Aber, ich glaube, in der Ausformung, was das jetzt für jeden Einzelnen bedeutet, gibt es Unterschiede. Das ist auch so beim Lehrer als Einzelkämpfer. Letztendlich ist jeder in seiner Klasse, und was man daraus macht, ist wieder die eigene Sache. Grundsätzlich sind alle positiv gestimmt.“ (L2/67-69)

Sowohl für die Schulentwicklung als auch für die Sicherung des einmal erreichten Qualitätsstandards wird der Schulleitung eine Schlüsselposition zugesprochen, die für Stabilität in dem dynamischen Umfeld sorgt:

„Sie werden bei einer Inklusionsschule nie sagen können: So, jetzt haben wir das Ziel erreicht, jetzt passt es. Man muss immer am Ball bleiben. Das hängt vom Engagement einzelner Lehrer ab und, ganz, ganz wichtig, natürlich von der Schulleitung.“ (L8/86)

Als unterstützend wird erfahren, wenn die Schulleitung das Kollegium vor überzogenen Anforderungen schützt, sich um Transparenz bemüht und durch Wertschätzung der geleisteten Arbeit den erreichten Stand inklusiver Entwicklungen und die Möglichkeit weiterer Fortschritte sichert:

„Und das ist natürlich schon ein Garant, auch ein Garant dafür – also diese wertschätzende und gleichbleibend hohe Haltung der Schulleitung gegenüber Kollegen, die da solche Anstrengungen bringen, dass sich teilweise Leute einfach hier bewerben.“ (L15/19)

Klarheit im Ziel, Offenheit der Wege – zur Dialektik von Haltung und Können

Die Lehrkräfte betonen die grundlegende Bedeutung einer pädagogischen Förderhaltung, die jede Schülerin und jeden Schüler als Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen wahrnimmt, unabhängig von ihren kognitiven und sozialen Fähigkeiten. So erleben die Schülerinnen und Schüler Wertschätzung und Respekt. Ihren praktischen Ausdruck findet diese Haltung der Anerkennung in einem Bemühen um Achtsamkeit im alltäglichen Umgang:

„Also, was mir so ganz extrem und immer wichtiger wird, ist (...) Achtsamkeit. Also die Kinder sollen aufeinander achten und ich achte auf die Kinder. Ich möchte aber auch, dass die Kinder auf sich achten. Das gibt dann einfach so ein Klima, wo man einfach schaut: Wenn da jetzt einer unruhig wird (...) Das ist bei den Kindern dann so, dass nicht gesagt wird: der stört, sondern dass sich die Kinder fragen, warum ist denn der jetzt gerade anders? (...) Und dann einfach schauen – oft jetzt schon bei den Starken: kann ich dir helfen?“ (L10/101)

Von hoher Professionalität zeugt es, sich auch dann von dieser Haltung leiten zu lassen, wenn man selbst Ablehnung erfährt:

„Auch das ist eine Form von Individualisierung für mich: Dass ich das akzeptiere, wenn Schüler mit mir nicht so gut können. (...) Da gibt es dann ein Repertoire, über das jeder verfügt. Ich kann es über die Humorschiene machen, über die Verständnisschiene. Ich kann versuchen, den persönlichen Kontakt zu intensivieren. Ich kann aber eher auch dem Schüler signalisieren: Ich berühre deine Integrität nicht. Ich akzeptiere das, wenn du dich zurückziehst. Wir brauchen ein rein sachliches Mitarbeiten. Auch darauf springen die Schüler zum Teil dann wieder an, die vorher blockiert haben. Das ist für mich Individualisierung. (L12/42)

Ein Klima, das von Wertschätzung und Respekt als Grundorientierung und einem achtsamem Umgang miteinander getragen wird, fördert Vertrauen der Schülerinnen und Schüler sowohl in die eigene Leistungsfähigkeit als auch in das Bemühen der Schule, sie zu unterstützen:

„Vertrauen zu schaffen. Ich verlange nichts, was nicht klar ist, und ich helfe dir aber auch, wenn's mal nicht klappt. Das ist nicht schlimm. Damit du da hinkommst.“ (L10/103)

„Wenn ich den Schüler nicht wertschätze, dann wird er sich nicht gut fühlen und wird sicher nicht sein Mögliches ausschöpfen. Aber völlig egal, ob der Inklusionskind ist oder nicht, oder Förderbedarf vorliegt oder nicht. Denn das ist für alle einfach wichtig.“ (L2/61)

Vertrauen ist eine Basis, auch überraschende Lösungen für akut auftretende Probleme zu finden:

„Der (Junge) kam am Montag gleich vor der Schule zu mir und hat gesagt: ‚Ich durfte das ganze Wochenende nicht raus.‘ Gut, jetzt hat es am Sonntag dauergereget. Dann habe ich gefragt: ‚Warum?‘ Er hat gesagt: ‚Ich weiß es nicht, aber ich glaube, ich kann jetzt nicht gut arbeiten.‘ Dann habe ich gesagt: ‚Hmm (bejahend), was hältst du davon, du rennst jetzt erst mal 20-mal den Gang auf und ab?‘ Und dann hat er gesagt: ‚Ja.‘ Dann ist er 20-mal den Gang auf und ab gerannt und kam schnaufend hinein und hat gesagt: ‚Jetzt geht's.‘“ (L10/103)

Die Fähigkeit, situativ angemessen zu handeln, setzt einen reflektierten Umgang mit Diagnosen voraus, die Orientierungen liefern, aber im Verhalten gegenüber dem Einzelnen nicht zur schematischen Wahrnehmung verleiten dürfen:

„Auch wenn es irgendwelche Diagnosen gibt, ADHS oder irgendetwas anderes. Es ist trotzdem jedes Kind anders und jedes Kind reagiert auf Situationen anders.“ (L9/15)

„Die Schüler merken genau, ob sie so akzeptiert werden, wie sie sind, oder nicht. Wenn der Schüler das Gefühl hat, der Lehrer behandelt ihn so, wie jeden anderen Schüler auch, dann tut es ihm sehr gut. Natürlich muss man trotzdem darauf eingehen, dass man die Regeln beachtet: dass man sich z.B. direkt vor sie hinstellt, dass man nachfragt usw. Aber ansonsten, denke ich, dass es ihnen sehr gut tut, wenn sie hier einfach normale Schüler in einem normalen Schulbetrieb sind.“ (L7/69)

Entscheidend für die dafür notwendige Flexibilität ist das aufmerksame Erproben der Wirkungen eigenen Handelns. Damit wird eine professionelle Balance zwischen planvollem Vorgehen und Offenheit trotz fehlender Erfolgsgewissheit ermöglicht:

„Ich würde das einfach so versuchen und dann schauen, ob es was bringt, und dann wieder entsprechend nacharbeiten.“ (L2/9)

„Offen sein, auch innovativ sein für neue Wege, nicht im Alten verhaftet bleiben. Natürlich, wenn ich davon überzeugt bin, wenn es sich bewährt hat, kann ich es weiterführen. Aber man sollte immer über den Tellerrand hinausschauen. Das ist, glaube ich, schon für einen Lehrer wichtig heutzutage. Es war immer wichtig, aber es fordert einen jetzt noch mehr heraus.“ (L3/64)

Entsprechend hoch sind die Erwartungen an die Selbstreflexion:

„Ich glaube das Wichtigste ist eine ganz, ganz hohe Reflexionsfähigkeit, über sich selber und sein eigenes Arbeiten. Dass man sich dauernd letztlich schon infrage stellt, und das aber genussvoll tut. Also nicht: Ach Gott, ich kann nichts. Sondern: Das war ein Weg. Vielleicht gibt es noch ganz viele Wege, die besser sind.“ (L10/77)

Doch weder eine zugewandte Haltung noch Experimentierfreudigkeit schützen vor Zielkonflikten. Auch die diagnostisch versierteste Lehrkraft hat nur begrenzte Ressourcen für Aufmerksamkeit und kann ihre Zeit nicht auf alle Schülerinnen und Schüler zugleich so konzentrieren, dass individuelles Lernen bei jedem im gleichen Maße beobachtet, begleitet und unterstützt wird.

„Man muss sich denken, was ist jetzt in dem Moment wichtiger. Ich denke, man investiert manchmal in ein Arbeitsblatt für die inklusiven Kinder mehr Zeit, und ein anderes Mal denkt man sich: Jetzt ist in Deutsch ein wichtiges Thema für die anderen, jetzt steht das im Vordergrund. Man muss die Zeiten abwägen. Zurzeit kann ich auch noch nicht sagen: So, okay, das passt so. Ich kann Ihnen hier keine Lösung sagen. Es ist unheimlich schwierig und reißt einen hin und her. Die anderen dürfen deswegen nicht zu kurz kommen. Das ist auch schwierig. Denn man sieht, wie viel Wert es hat, wenn man Zeit investiert.“ (L1/35)

Solche Zielkonflikte können eine Quelle für ein permanent schlechtes Gewissen darstellen und den Eindruck nähren, immer mehr leisten zu müssen:

„Es ist immer eine Gratwanderung – zwischen schlechtem Gewissen und (...) ja doch, zufrieden sein können. Irgendwo ist es immer die Schwierigkeit (...), ein gewisses Maß zu finden. Wann ist Schluss? Eigentlich ist nie Schluss. Das Gefühl hat man eigentlich immer. Erst im Nachhinein wird einem dann klar: Oh, das wäre jetzt anders noch besser gewesen. Also erst, nachdem man es schon durchgeführt hat und eine gute Idee gehabt hat, vermeintlich gute Idee, aber das war dann wohl in dem Augenblick nicht das Richtige.“ (L3/34)

„Man muss schon darauf achten. Denn man könnte immer weitermachen. Das habe ich früher gemacht, aber inzwischen mache ich es auch nicht mehr.“ (L9/24)

Daher ist es wichtig, aufrichtig auch die eigenen Grenzen anzunehmen und sich einzugestehen, dass für die verschiedenen Aufgaben nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, die eigene Ausbildung der Einschätzung des Förderbedarfs Grenzen setzt und man nicht für jedes Problem die pädagogisch wünschenswerte Lösung parat hat:

„Die Einstellung dazu, mit diesem Perfektionismus, ob das so ganz perfekt sein muss, da habe ich schon ein wenig losgelassen, glaube ich. Ich will es eigentlich schon perfekt oder gut haben. Aber wenn es mal nicht geht, dann geht es anders auch.“ (L9/26)

Das Bewusstsein für die eigenen Grenzen schließt auch ein, sich realistische Ziele im Hinblick auf die eigene Wirkung zu setzen und die Grenzen der Schule mit professioneller Gelassenheit zu akzeptieren, ohne zu resignieren:

„Schule ist doch ein behüteter Raum, abseits vom echten Leben. Da kann man das schon schön machen und an was man sicher was tun kann, ist die Einstellung. Dass die Kinder, wenn sie hier rausgehen, einfach eine andere Einstellung haben zum Thema Behinderung, als jemand, der nie [damit] in Berührung gekommen ist. Aber ob das dann auch tatsächlich so klappt, wenn sie rausgehen, weiß ich nicht. Das kann man nur für den Einzelnen hoffen. Das ist dann nach wie vor eine Einzelfallentscheidung, wie es dann weitergeht.“ (L2/59)

Zusammenfassend zeigt sich, dass Inklusion Anforderungen verstärkt, die ohnehin zum Lehrerberuf gehören: Prioritäten setzen, Unsicherheit aushalten, Empathie und Offenheit gegenüber Schülerinnen und Schülern zeigen, eine wertschätzende und förderorientierte Grundhaltung pflegen, flexibel mit der eigenen Planung umgehen, Grenzen eigenen Handelns professionell reflektiert anerkennen. Hinzu kommt eine besonnene Experimentierfreudigkeit sowie ein hoher Anspruch an die Selbstreflexion, sowohl der Absichten als auch der Handlungen und Wirkungen, sowie das Bemühen um Gelassenheit in den täglichen Gemengelagen aus Erfolg, Misserfolg und Nejustierung. Neugier und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit unterstützen die Bereitschaft, sich weiter um das Gelingen zu bemühen:

„Ich war neugierig. (...) Mehr als schiefehen kann es erst einmal nicht. (...) und ich glaube, wenn man privat ein bisschen mit Menschen mit Handicap zu tun hatte, hat man die Scheu nicht mehr. Dann macht man das gerne, das war bei mir der Fall.“ (L13/49)

„Da kommt mir ein bisschen zugute, dass ich in meinem ersten Beruf Sozialpädagogin bin. Da habe ich schon ein bisschen Hintergrundwissen und habe viel Behindertenarbeit gemacht. Also das ist schon etwas, das hilft mir bei einigen Dingen, wie ein gewisses Verständnis aufzubringen, auch Hintergründe und Störungen, die ich teilweise schon aus der Vorarbeit kenne, zu deuten.“ (L2/49)

Allerdings erwarten die Lehrkräfte auch Unterstützung bei der Weiterentwicklung eines inklusionsorientierten Unterrichts.

Zeit, Zeit, Zeit – der gemeinsame Kern vieler Wünsche zur Verbesserung von Rahmenbedingungen für inklusionsorientierten Unterricht

Die Wünsche der Lehrkräfte zur Verbesserung von Rahmenbedingungen für inklusionsorientierten Unterricht sind vordergründig betrachtet breit gestreut:

- Reduzierung der Pflichtstundenzahl
- Verkleinerung von Klassen
- Erweiterung von Intensivierungsstunden
- Bereitstellung von Räumen und Material zur Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen

- stärkere Einbeziehung der Inklusion in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung
- Ausbau von Fortbildungsmöglichkeiten, insbesondere im Hinblick auf Diagnose sowie zur Verknüpfung von sonderpädagogischer und fachdidaktischer Expertise
- Erweiterung von Kooperationsmöglichkeiten zwischen pädagogischen Fachkräften, Freiräume für Teamstunden und gegenseitige Hospitationen
- Qualifizierung von Schulbegleitern und Beteiligung bei der Auswahl von Schulbegleitern
- mehr Wertschätzung für die zusätzlich geleistete und noch zu leistende Arbeit

Ein gemeinsamer Kern vieler dieser Forderungen ist die Gewinnung zeitlicher Spielräume, um die eigene pädagogische Arbeit differenzierter planen, im Unterricht umsetzen und reflektieren zu können: Gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen, regelmäßiger Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, kollegiale Fallberatungen und gegenseitige Hospitation als Möglichkeit zur peer-orientierten Weiterbildung, Elternarbeit und vieles mehr erfordern zusätzliche Zeit.

Auch das beste Zeitmanagement und die Bereitschaft zum erhöhten Engagement stoßen an ihre Grenzen, wenn es darum geht, entweder weitere Differenzierungsmaterialien zu erarbeiten, Auseinandersetzungen mit Schulbegleitern konstruktiv zu Ende zu führen, den Elternkontakt auszubauen, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, Korrekturen pünktlich zurückzugeben, sich auch durch Eigenstudium von Fachbeiträgen fortzubilden, in Ruhe den eigenen Umgang mit herausfordernden Situationen im Unterricht zu reflektieren oder aus ersten Ideen tragfähige Konzepte reifen zu lassen:

„Und wenn ich hier sitze (...) und keinen Stift in der Hand habe, kein Blatt vor mir liegen habe, nicht am Rechner sitze und mit keinem Kollegen rede, heißt das längst nicht, dass ich gerade nichts tue. Sondern ich brauche auch Momente zum Denken und das ist nicht Freizeit, und ich möchte einfach mal wieder diese Arbeitszeiten in den Griff kriegen. Das ist aber ein ganz generelles Problem.“ (L12/75)

Gerade die für Inklusion wichtige Teamarbeit kommt aus Zeitmangel zu kurz:

„Der eine sagt das, der andere das. Der hat die Idee und der nächste die Idee. Das sind Superideen, aber es gibt nicht die Zeit, wo man sich zusammensetzt und sich etwas Gescheites entwickelt. Man bräuchte mehr Zeit und auf alle Fälle mehr Fachpersonal.“ (L1/35)

„Ich denke, es müsste mehr Raum gegeben werden, auch tatsächlich innerhalb der Schulzeit, um wirklich einen Austausch stattfinden zu lassen. Ich glaube, ein Kollegium bildet unglaublich große Ressourcen und das wird viel zu wenig ausgeschöpft, weil man oft zu wenig Zeit hat ...“ (L10/83)

„[Teamstunden sind] „wertvolle Zeit, die es auch wert ist, bezahlt zu werden.“ (L2/71)

Zeitgewinn steht auch hinter dem Wunsch nach Ausweitung der Unterstützung durch Fachkräfte im Unterricht selbst. Die Anwesenheit einer zweiten Person schafft Spielraum, sich intensiver um einzelne Schülerinnen und Schüler zu kümmern oder auch, um sozial schwierige Situationen aufzufangen:

„Wenn man (...) zu zweit in der Klasse sein kann, kann man sofort eingreifen, wenn irgendwo Probleme auftauchen. Oder wenn etwas nicht verstanden wird, kann man leichter helfen.“ (L2/75)

Nicht nur wünschenswert, sondern unverzichtbar erscheint die Unterstützung durch eine zweite Person, wenn jemand bei Leistungsüberprüfungen eine Verlängerung der Bearbeitungszeit oder eine individuelle Betreuung benötigt, zum Beispiel als Hilfe beim Schreiben.

Kooperationspartner, wie zum Beispiel Schulbegleiter, sollten über ein hinreichendes Qualifikationsniveau verfügen. In diesem Zusammenhang wird bedauert, dass die Kooperation mit

sonderpädagogischen Fachkräften am Gymnasium und an Realschulen noch am Anfang steht, weil solche Fachkräfte bisher nicht an diese Schulart abgeordnet werden können.

Die Lehrkräfte erwarten nicht, dass die Umsetzung der zahlreichen Wünsche von heute auf morgen erfolgt. Die Bereitschaft ist groß, in Vorleistung zu treten; sie kommt im zusätzlichen Engagement für das Gelingen von Inklusion im Unterricht zum Ausdruck. Dafür erwarten die Lehrkräfte Wertschätzung gerade auch im alltäglichen Umgang mit vorgesetzten Instanzen. Dazu gehört, dass die Wünsche als ernsthaftes Anliegen zur Verbesserung der Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass gerade bei denen, die für das Gelingen von Inklusion in der Schule und damit in der Gesellschaft eine zentrale Rolle spielen, Zweifel an der Ernsthaftigkeit genährt werden, mit der sich die Gesellschaft zur Inklusion bekennt:

„Alles, was es jetzt in dem Bereich von Kultur im weitesten Sinne des Wortes an Umsetzungen bedarf, das landet sofort in der Schule. Und dann ist es immer so: Wir machen das jetzt gleich super. Das ist so typisch, die Schule ist zurzeit in einer Vorreiterrolle. Wir machen eigentlich Dinge, von denen wir gar nicht wissen, ob die gesellschaftlich überhaupt so gewollt sind.“ (L8/98-99)

Wie sich im folgenden Abschnitt zeigt, bietet die Arbeit der Lehrkräfte eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterricht im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems, die allerdings der Unterstützung bedarf.

2.2.3 Gelingensbedingungen für Inklusion in Bezug auf Unterricht

Der Erfolg tiefgreifender und umfassender Innovationen im Schulsystem, zu denen die Entwicklung inklusionsorientierten Unterrichts zählt, ist nicht zielgenau steuerbar. Das ist seit Jahrzehnten bekannt (vgl. z.B. schon Cronbach 1957), und daran ändern auch tatsächliche oder vermeintliche wissenschaftliche Fortschritte nichts. Die Heterogenität der Schülerschaft und der Unterrichtsbedingungen sowie die soziale Dynamik von Unterrichtsabläufen bringen es mit sich, dass die Umsetzung von Reformen und von gesellschaftlich erwünschten Bildungszielen in hohem Maße vom Verständnis und von den Interpretationen der Lehrkräfte abhängt (vgl. z.B. Berliner 2002; Holtappels 2013; Oelkers/Reusser 2008; Spillane, Reiser/Reimer 2002; Zeitler, Asbrand/Heller 2013). Die Weiterentwicklung von Schule und ihre Anpassung an neue gesellschaftliche Herausforderungen sind ohne die Reformbereitschaft der Lehrerschaft nicht denkbar. In dem komplexen Handlungsfeld des schulischen Bildungssystems lässt sich der pädagogische Erfolg von Innovationen nicht auf der Basis eines sozialtechnischen Masterplans erzielen. Notwendig ist, dass Lehrkräfte vom Grundanliegen einer Innovation überzeugt sind und die Möglichkeit sehen, neuen Ansprüchen in der Praxis gerecht zu werden, ohne andere wichtige Aufgaben dabei vernachlässigen zu müssen.

Der Sozialwissenschaftler Everett Rogers (2003) hat in seinem mehrfach aufgelegten und international viel beachteten Werk „Diffusions of Innovations“ Bedingungen herausgearbeitet, die das Gelingen von Innovationen begünstigen. Demnach ist es wichtig, dass Innovationen für die Hauptakteure

- a) relative Vorteile im Vergleich zur bisherigen Praxis erkennbar werden lassen (relative advantage)
- b) anschlussfähig an vorhandene Werte und Kontexte sind (compatibility)
- c) einen sichtbaren Nutzen mit sich bringen (observability)
- d) als nicht zu komplex erscheinen (complexity)
- e) Möglichkeiten bieten, die Neuerungen in Teilen und probeweise umzusetzen, mit selbstverantwortlichen Ausgestaltungs- und Korrekturmöglichkeiten auf der Mikroebene des beruflichen Alltagshandelns (trialability)

Anders als die ebenfalls mit Gelingensbedingungen befasste Studie über inklusive Beschulung in Rheinland-Pfalz (vgl. Laubenstein u.a. 2015, 55) legt die B!S-Teilstudie „inklusionsorientierter Unterricht“ ein akteursorientiertes Innovationsmodell zugrunde, um Hinweise für die Weiterentwicklung und die Qualitätsverbesserung inklusionsorientierten Unterrichts zu erhalten. Betrachtet man die in Teil 2.3.2 dargelegten Befunde aus der Interviewstudie mit Lehrerinnen und Lehrern nach diesen Kriterien, dann finden sich sowohl Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung von Unterricht im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems als auch Hinweise auf Schwierigkeiten, die noch zu bewältigen sind.

a) Werden Vorteile im Vergleich zur bisherigen Praxis erkennbar? (Relative Advantage)

Vorteile wirken motivierend. Innovationen beginnen mit dem Bewusstsein für neue Ansprüche und Aufgaben sowie mit Ideen und Versuchen, die neuen Aufgaben umzusetzen. Der damit verbundene Aufwand wird eher akzeptiert, wenn bei der Umsetzung der Innovation Vorteile für die eigene Arbeit erkennbar werden. Zudem sprechen sich Vorteile herum. Dies wiederum kann die Bereitschaft auch bei anderen befördern, die Aufgabe der Inklusion mit Optimismus anzugehen.

Als Vorteile ihrer Bemühungen um die Entwicklung inklusionsorientierten Unterrichts nennen die Lehrkräfte, dass ...

- alle Schüler einer Klasse von den Maßnahmen profitieren, die zur Förderung von Schülern mit besonderem Entwicklungsbedarf umgesetzt werden
- sich ein vertrauensvoller und von gegenseitigem Respekt getragener Umgang in der Klasse entwickelt
- der Umgang mit Behinderung als normal erlebt wird
- mit dem Erfolg bei einzelnen Schülerinnen und Schülern das professionelle Selbstbewusstsein wächst und man mutiger neue Wege erprobt
- das eigene Methodenrepertoire bewusster ausgeschöpft wird und häufiger Materialien und Ideen im Kollegium ausgetauscht werden
- die Selbstreflexion angeregt wird und Gelassenheit zunimmt
- eine zweite Person (zeitweise) in den Unterricht eingebunden ist
- sie Unterstützung von sonderpädagogischen Fachkräften erfahren

Der Wahrnehmung von Vorteilen gegenüber der bisherigen Praxis steht allerdings entgegen, wenn ...

- Aufmerksamkeit und Vorbereitungszeit von einzelnen Schülerinnen und Schülern sehr stark beansprucht werden
- Lehrkräfte sich sorgen müssen, leistungsstärkere und/oder angepasstere Schülerinnen und Schüler könnten in Phasen selbstständiger Arbeit nicht genügend Aufmerksamkeit und damit Förderung bekommen
- sie unsicher sind, ob die diagnostischen Fähigkeiten und unterrichtlichen Differenzierungsmaßnahmen hinreichen, um jedem Einzelfall angemessen gerecht zu werden
- die Entscheidung zwischen fachlich-inhaltlicher und sprachlicher sowie sozialer und emotionaler Förderung dauerhaft zu Zielkonflikten führt

- begrenzte pädagogische Ressourcen (Zeit, Aufmerksamkeit, Kreativität) für die Förderung einer heterogenen Schülerschaft zu Wertekonflikten führen
- kooperierendes Personal, wie Schulbegleiter oder Praktikanten, fachlich nicht hinreichend ausgebildet ist

b) Anschlussfähigkeit für Werte und Kontexte (Compatibility)

Die Anbindung neuer Aufgaben an bestehende Werte und Standards stabilisiert den anfänglichen Elan. Die Wahrnehmung von Vorteilen gegenüber der bisherigen Praxis stellt vor allem in den frühen Phasen einer innovativen Entwicklung eine wichtige Gelingensbedingung dar. Allerdings werden die anfänglich als Vorteile wahrgenommenen Veränderungen nach und nach für mehr oder weniger selbstverständlich gehalten. Daher ist es für die Nachhaltigkeit inklusionsorientierter Unterrichtsentwicklung von Vorteil, wenn die damit verbundenen Maßnahmen und Erfahrungen auch zu den grundlegenden und damit dauerhafteren Werten und professionellen Standards passen, die im Kontext schulischer Bildung gelten.

Diese Anschlussfähigkeit an die im Kontext Schule geltenden Werte und Standards ist gegeben, wenn Lehrkräfte ...

- sich mit Inklusion als Bildungsaufgabe identifizieren
- eine zugewandte, achtsame und wertschätzende Haltung von sich und von Schülerinnen und Schülern erwarten
- großes Interesse an Fortbildung zeigen
- intensiveren Austausch im Kollegium wünschen
- die Notwendigkeit zur Kooperation mit Fachkräften und Elternschaft hervorheben
- pragmatisch orientiert sind und sich als immun gegenüber Ideologiedebatten und Gesinnungsfloskeln erweisen

Sie ist beeinträchtigt, wenn ...

- individuelle Förderung als unvereinbar mit dem Leistungsprinzip wahrgenommen wird
- Differenzierung und Individualisierung als nur graduell verschieden betrachtet werden („Individualisierung als Hochform der Differenzierung“), statt Individualisierung als Ziel, Differenzierung als Maßnahme zu verstehen
- für die Beurteilung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und für die Entwicklung von darauf abgestimmten Lernzielen und Maßnahmen nicht hinreichend sonderpädagogische Kompetenz verfügbar ist
- der Zeitrahmen für den Austausch mit Fachkräften und im Kollegium zu knapp bemessen ist
- Möglichkeiten zur gegenseitigen Hospitation fehlen
- die Erziehungspartnerschaft zwischen Lehrkraft und Eltern gestört ist

c) Sichtbarkeit des Nutzens (Observability)

Nutzen überzeugt dauerhaft. Während Vorteile für die eigene Praxis kurzfristig und mit Bezug auf den individuellen Handlungsrahmen wahrgenommen werden, wird der Nutzen inklusionsorientierten Unterrichts eher vor dem Hintergrund dauerhafter Aufgaben und Erwartungen an das Bildungssystem beurteilt.

In diesem Zusammenhang betonen die Lehrkräfte ...

- Entwicklungsfortschritte bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- einen stärkeren persönlichen Bezug zu einzelnen Schülern und Schülerinnen
- den Zugewinn an Vertrauen der Schülerinnen und Schüler durch Strukturierung und Transparenz
- die Förderung eines wertschätzenden Klassenklimas durch Einhaltung klarer Regeln im Umgang miteinander
- den Abbau von Berührungängsten in der Schüler- und Elternschaft
- das Erleben von Vielfalt
- die Klärung von gemeinsamen Zielen und Schwerpunkten im Kollegium
- den Kompetenzgewinn durch Austausch über Fachgrenzen hinweg

Der dauerhafte Nutzen des eigenen Engagements für die Weiterentwicklung inklusionsorientierten Unterrichts wird skeptisch gesehen, wenn ...

- der Eindruck besteht, dass das eigene Engagement nie ausreicht
- das Engagement nicht wertgeschätzt wird
- Aufgaben inflationär zunehmen
- Zeit zum Nachdenken über Fördermöglichkeiten bzw. zur pädagogischen Reflexion fehlt
- Erwartungen im Hinblick auf Möglichkeiten der Inklusion unredlich kommuniziert werden, weil Rahmenbedingungen und Grenzen ausgeklammert werden
- eigene Grenzen zwar erfahren, aber nicht als legitim angenommen werden
- Unsicherheit über die Anschlussförderung an weiterführenden Schulen und/oder nach Beendigung der Schulzeit besteht

d) Komplexität der Innovation erscheint bewältigbar (Complexity)

Inklusionsorientierter Unterricht ist eine Innovation, die viele Handlungsfelder des Lehrberufs erfasst: Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, Nachbereitung und Reflexion, Entwicklung differenzierter Unterrichtsmaterialien, Fortbildung, Kooperation mit Fachkräften, weiterem Betreuungspersonal und Eltern. Niemand kann sich in allen Aufgabenfeldern gleichzeitig weiterentwickeln. Eine pragmatisch-förderorientierte Haltung hilft, mit der Wahrnehmung bestehender Unzulänglichkeiten entwicklungsorientiert umzugehen. Organisation trägt dazu bei, den Überblick im Alltag zu bewahren.

In diesem Sinne erscheint die Komplexität der mit dem Inklusionsanspruch verbundenen Innovation bewältigbar, wenn Lehrkräfte ...

- sich von einer förderorientierten Grundhaltung leiten lassen
- sowohl bei den Zielen als auch beim Arbeitseinsatz Prioritäten setzen
- auf vorhandenes Material zur Weiterentwicklung neuer Materialien zurückgreifen können
- Förderpläne nutzen, um Ziel und Maßnahmen zu klären und abzustimmen
- für Transparenz und Klarheit bei der Aufgabenteilung zwischen Eltern, Lehrerschaft und anderen an der schulischen Inklusion beteiligten Personen plädieren sowie rollenbewusst mit ihnen kooperieren

Die Bewältigung der Komplexität wird beeinträchtigt, wenn ...

- Fluktuation in der Schülerschaft und im Kollegium die pädagogische Kontinuität gefährden
- Zielkonflikte als Überforderung wahrgenommen werden
- die Heterogenität der Elternschaft den Kommunikationsbedarf erheblich erhöht
- Kommunikationsdichte als unstrukturiert und sehr hoch beurteilt wird
- das Inklusionsverständnis auf Organisationsfragen eingeengt wird
- unklare Aufgabenteilung zur Verantwortungsdiffusion beiträgt

e) Umsetzung schrittweise, probeweise, in Teilen (triability)

Weniger kann mehr sein. Auch gut gemeinte Veränderungen und die Umsetzung bester Absichten sind mit Risiken und unerwünschten Nebenwirkungen verbunden, die nur in Teilen antizipiert werden können. Daher kommt es nicht nur darauf an, mit guten Gründen zu handeln. Erforderlich ist auch ein klarer Blick für unerwünschte Nebenwirkungen und Offenheit für Korrekturen.

Diese erprobende Haltung wird bestärkt, wenn ...

- das Risiko eigener Fehler in Kauf genommen wird
- sich Lehrende als lernende Experten verstehen und Vertrauen darin besteht, dass sich auch die eigenen Fähigkeiten Schritt für Schritt weiterentwickeln
- der Sinn für kleine Fortschritte entwickelt ist
- Vielfalt der Wege auch für die Lehrer gilt und kollegiale Standards die Heterogenität auch der Lehrkräfte berücksichtigen
- die Schulleitung als offen für Innovationen wahrgenommen wird
- Inklusion als Aufgabe der Schul- und Personalentwicklung verstanden wird
- klare Vorstellungen über notwendige und machbare Verbesserungen von Rahmenbedingungen bestehen
- Wertschätzung von vorgesetzten Instanzen (Schulleitung, Regierung) für zusätzlichen Aufwand erfahren wird

Das schrittweise Erreichen von Verbesserungen wird erschwert, wenn ...

- Probieren als defizitär wahrgenommen wird
- Verantwortung an Materialien, Konzepte, Rezepte delegiert wird
- die Heterogenität der Lehrkräfte im Hinblick auf ihr zeitliche Verfügbarkeit zu wenig berücksichtigt wird
- fachliche Beratung in sonderpädagogischen Entwicklungsbereichen nur schwer verfügbar ist
- die Kontinuität der erreichten Arbeit gefährdet wird
- Sorge um die Nachhaltigkeit von Errungenschaften genährt wird
- die Weiterentwicklung von Rahmenbedingungen des Unterrichts dauerhaft als zu gering beurteilt wird
- Reformen zu schnell aufeinanderfolgen

Für jede dieser Gelingensbedingungen finden sich sowohl Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung inklusionsorientierten Unterrichts als auch Hinweise auf Schwierigkeiten, die noch zu lösen sind. Beide Aspekte fließen in die Empfehlungen für die

Weiterentwicklung der Inklusion im bayerischen Schulsystem ein, das als Verantwortungsgemeinschaft im respektvollen und aufrichtigen Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen aller Beteiligten zu gestalten ist (vgl. Kap. 4.).

Allerdings hat auch Wissenschaft nur einen begrenzten Blickwinkel auf Handlungsprobleme. Sie kann Anregungen für „reflektierte Praktiker“ (nach Schön 1983) liefern, aber keine Patentlösungen. Das Feld ist immer komplexer als es die Erkenntnisse sein können. Zudem werden Erkenntnisse von realen Entwicklungen überholt (vgl. Glaser/Strauss 2010, 256), was wiederum Anlass gibt, sie neu zu interpretieren. Darum verstehen sich die auf Unterricht bezogenen Befunde und Gelingensbedingungen als Angebot an alle, die in ihren Handlungsfeldern für die Weiterentwicklung von Unterricht wirken können: Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsicht, Universitäten, Verantwortliche für die erste und zweite Ausbildungsphase und für die Lehrerfortbildung, politische Entscheidungsträger.

Die dargelegten Erkenntnisse und Empfehlungen können dazu beitragen, die eigene Praxis zu reflektieren, sich neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen und die Verständigung mit Kooperationspartnern auf verschiedenen Ebenen zu unterstützen. Selbstreflexion, Erprobungsbereitschaft und verständigungsorientierte Kommunikation sind drei wichtige Komponenten eines prozessorientierten Verständnisses der Weiterentwicklung inklusionsorientierten Unterrichts.

Holger Preiß/Juliane Quandt/Erhard Fischer

2.3 Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik

2.3.1 Kooperation als Herausforderung auf verschiedenen Strukturebenen

„Eine gute Kooperation zwischen Regelschullehrer und Sonderschullehrer wirkt sich auch positiv auf unsere Schüler aus. Wenn wir uns austauschen und den Weg gemeinsam gehen, ist unsere Arbeit positiver, entspannter und gewinnbringender.“ (LFS, EinzInkl, 36J., 10J. im Schuldienst, 2J. im inklusiven Setting)

Wenn eine qualitativ hochwertige, bedarfsgerechte Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen in einer inklusiv ausgerichteten schulischen Organisationsform gelingen soll, dann dürfen all jene Berufsgruppen, die mit den Schülerinnen oder Schülern arbeiten, nicht nebeneinander her arbeiten, sondern müssen dies koordiniert tun. Das gilt vor allem dann, wenn mehrere Lehrkräfte unterrichten und gemeinsam Verantwortung tragen für eine heterogen zusammengesetzte Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangs- und Bedarfslagen. Denn in einer inklusiv ausgerichteten Schule oder Klasse (in Form einer Einzelintegration, in einer Kooperations- oder Partnerklasse, in einer offenen Klasse oder auch in einer Regel- oder Tandemklasse an einer Schule mit dem Profil Inklusion) sind häufig zwei oder mehrere Fachkräfte tätig, die über unterschiedliche berufliche Ausrichtungen und Erfahrungen verfügen. Dies sind vor allem Lehrkräfte allgemeiner Schulen und Lehrkräfte für Sonderpädagogik, daneben auch Erzieherinnen und Erzieher, Heilpädagogische Fachkräfte, Personen im Freiwilligen Dienst, Praktikantinnen und Praktikanten und Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter.

Kooperation meint hier „die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule“ (Wachtel/Wittrock 1990, 264). Die beteiligten Personen bewegen sich dabei in einem gemeinsamen Wertezusammenhang, nämlich der inklusiven Orientierung auf weitest mögliche Partizipation und bestmögliche Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler, und verfolgen diese in bewusster, planvoller, gleichwertiger und wechselseitig aufeinander bezogener Interaktion“ (Lütje-Klose/Urban 2014, 116).

Gelingende Kooperation ist demnach – wie auch bereits von verschiedenen Autoren (u.a. Lütje-Klose/Willenbring 1999) aufgegriffen – analytisch auf verschiedenen, sich wechselseitig beeinflussenden Strukturebenen zu betrachten. Auf Basis des TZI-Modells (Cohn 1975) beziehen die Ergebnisse sich auf folgende Ebenen: die organisatorische Ebene, die Sachebene, und die Beziehung- und Persönlichkeitsebene.

Auf der organisatorischen Ebene werden strukturelle Bedingungen beschrieben, die einen Rahmen für die Kooperationsbeziehung darstellen, die nicht ohne weiteres von den kooperierenden Lehrkräften verändert werden können. Dazu gehören unter anderem räumliche und materielle Gegebenheiten, die personell verfügbaren Ressourcen oder auch organisatorische Modelle einer inklusiven Ausrichtung von Schule (ob es sich z.B. um eine Einzelintegration handelt oder um eine Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“).

Im Fokus der Sachebene stehen Arbeitsformen, Aufgabenverteilungen und Verantwortungsbe-
reiche, welche im Einflussbereich der kooperierenden Lehrkräfte liegen und die in gewissem Rahmen von ihnen gestaltet werden können, so z.B. ob und wie gemeinsamer Unterricht vorbereitet und gestaltet wird oder auch in welchem Zeitrahmen Absprachen erfolgen.

Die Persönlichkeitsebene bezieht sich auf das, was die Kooperationspartner als Personen individuell ausmacht, was jeder an pädagogisch geleiteten Interessen und Werthaltungen mitbringt,

wie offen und tolerant der einzelne gegenüber den Einstellungen seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist und über welche Kompetenzen zur kritischen Selbstreflexion er verfügt. Auf der Beziehungsebene steht die Einschätzung und Beschreibung einer Arbeitsbeziehung im Vordergrund, bzw. ob, wie und in welchem Ausmaß miteinander kooperiert wird – sei dies in Form von klaren Absprachen, regelmäßigen und wertgeleiteten Rückmeldungen und Unterstützungsmaßnahmen bis hin zur Übernahme von fachlichen Perspektiven und Kompetenzen (Transdisziplinarität; vgl. Fischer 2014). Diese kann als fortwährender Aushandlungs- und Entwicklungsprozess gesehen werden.

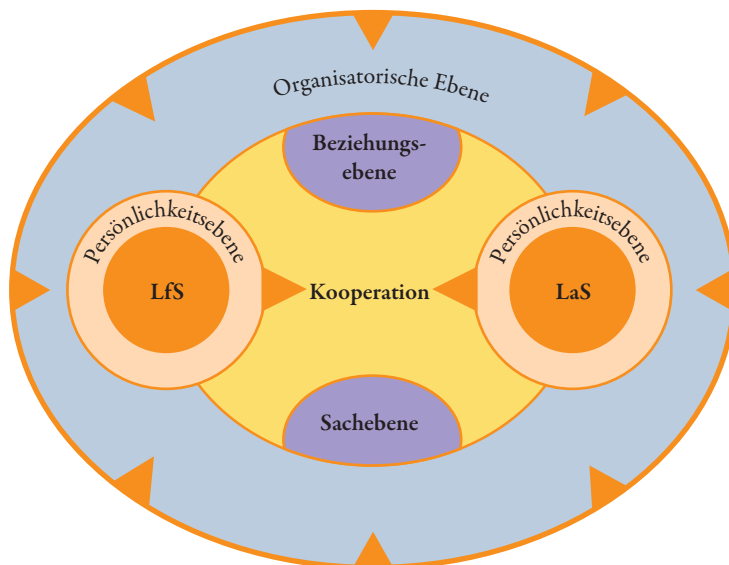


Abb. 2.3: Ebenen der Kooperation

2.3.2 Ziele und Aufbau der Studie

In der Studie „Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik“ werden Art und Ausmaß der Kooperation an bayerischen Schulen mit inklusiven Settings untersucht. Ziel war es unter anderem herauszuarbeiten, in welchen Bereichen positive Erfahrungen gemacht werden – wie Kooperation im Kontext von Inklusion gut gelingen kann – und in welchen Bereichen es noch Veränderungsbedarf gibt. Dabei erfolgte eine Beschränkung auf Lehrkräfte für Sonderpädagogik (kurz: LfS) und Lehrkräfte allgemeiner Schule (kurz: LaS) – eben jene Personen, die den Unterricht halten, verantworten und in einem Mindestmaß an Intensität zusammen arbeiten (operationalisiert als „regelmäßig (in der Regel wöchentlich)“). Da diese Intensität abgesehen von einzelnen Ausnahmen nur an Grund- oder Mittelschulen besteht und die anderen Schulformen wesentlich andere Bedingungen aufweisen, beschränken wir uns auf diese Schulformen. Weitere Kooperationspartner, welche ebenfalls zum Erfolg oder Misserfolg der Inklusion beitragen (wie Fachlehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schulbegleitung, Schulleitung, ...) konnten aufgrund einer notwendigen Fokussierung in dieser Studie ebenfalls nicht einbezogen werden. Die Studie gliedert sich in zwei Bereiche bzw. Teilschritte, in denen jeweils eine Online-Befragung von LaS und LfS zu deren Zusammenarbeit in der inklusiven Arbeit erfolgte. Die beiden Befragungen haben jeweils einen inhaltlichen Schwerpunkt, nach dem sie benannt wurden:

Die Teilstudie „Koop-objektiv“ wurde konzipiert, da in diversen Vorgesprächen (Expertenrunden, Telefoninterviews, ...) die objektiven Arbeitsbedingungen einen wichtigen Stellenwert für die befragten Lehrkräfte eingenommen hatten und vermutlich Einfluss auf Art und Qualität der Kooperation nehmen. Sie befasst sich mit der Fragestellung „Unter welchen Rahmenbedingungen steht Kooperation der LaS und LfS in den verschiedenen inklusiven Settings in Bayern?“ und bezieht sich daher im Schwerpunkt auf die Sach- und die organisatorische Ebene.

Die Teilstudie „Koop-subjektiv“ fokussiert dagegen vor allem die subjektive Wahrnehmung der Kooperation im Rahmen der Inklusion und sucht Antworten auf die Frage „Wie empfinden LaS und LfS in den verschiedenen inklusiven Settings in Bayern die Kooperation mit den jeweiligen Kooperationspartnern?“. Erhebungsschwerpunkte sind hier die Beziehungs- und die Persönlichkeitsebene.

Da beide kooperierenden Arten von Lehrkräften aus den verschiedenen inklusiven Settings befragt wurden, ergibt sich die Möglichkeit, deren Sichtweisen zu vergleichen und auch Unterschiede herauszuarbeiten. Zum einen basieren diese auf unterschiedlichen beruflichen Hintergründen oder Rollen, deren gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung zu einem besseren Verständnis führt. Zum anderen führen solche systemischen, aber auch individuellen Differenzen zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, an denen gezielt gearbeitet werden muss.

Ein besonderes Merkmal dieser Befragungen ist, dass jeweils Lehrkräfte aus allen Organisationsformen der Inklusion in Bayern teilgenommen haben und somit auch ein Vergleich über diese hinweg möglich wird. Im Folgenden sprechen wir von diesen „inkluisiven Settings“, aus denen sich über 500 Lehrkräfte an den Befragungen beteiligt haben:

- Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ – Kooperation außerhalb einer Tandemklasse (Profil)
- Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ – Kooperation im Rahmen einer Klasse mit festem Lehrertandem (Tandem)
- Kooperationsklasse (Koop)
- Partnerklasse (PaKl)
- Einzelinklusion (EinzInkl): Hierunter verstehen wir all jene Formen der Inklusion, in denen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) außerhalb der anderen Organisationsformen an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden und deren Lehrkraft regelmäßig von einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes unterstützt wird.

Dabei wurde davon ausgegangen, dass diese Settings mit mehr oder weniger festen Rahmenbedingungen verknüpft sind, welche die Kooperation maßgeblich beeinflussen. Dies umfasst z.B. die Zahl der Lehrerstunden, wie auch die Anzahl und die Förderschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler mit SPF in den Klassen. Deutlich wurde aber auch, dass diese Settings aktuell nicht vollständig trennscharf zu betrachten sind, weil es beispielsweise auch Partnerklassen an Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ gibt. Da sich fast alle Teilnehmer aus methodischen Gründen in ihren Aussagen auf nur eine Klasse beziehen sollten, wird im Folgenden von „Bezugsklasse“ gesprochen.

Die beteiligten Schulen wurden in einem aufwändigen Verfahren zufällig aus allen bayerischen Regierungsbezirken ausgewählt und um ihre Teilnahme gebeten. Da die zeitliche Belastung der Kolleginnen und Kollegen möglichst gering gehalten werden sollte, wurde jede angeschriebene Schule nur um die Teilnahme einer Lehrkraft für nur ein inklusives Setting gebeten. Die Lehrkräfte haben durchschnittlich etwas mehr als eine halbe Stunde in die Beantwortung unserer

Online-Fragebögen investiert, wofür wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken möchten. So konnte ein Rücklauf von 54 respektive 60% verzeichnet werden. Die Online-Fragebögen wurden unter Einbezug aktueller Forschungsarbeiten erstellt, auf die jedoch an dieser Stelle zugunsten komprimiert dargestellter Ergebnisse und Folgerungen nicht eingegangen werden kann. Weitere detailliertere Informationen zur methodischen Gestaltung der beiden Erhebungen und zu den Einzelergebnissen der Fragestellungen sind in dem ausführlichen Forschungsbericht zur Studie „Kooperation und Interdisziplinarität“ beschrieben. Wann und wo dieser veröffentlicht wird, entnehmen Sie bitte unserer Internetseite www.edu.lmu.de/bis.

In dieser Auswertung wird der Fokus darauf gelegt, welche Aspekte sich in der Kooperation von LaS und LfS im Rahmen der Inklusion positiv entwickelt haben und gelingen bzw. welche Hemmnisse bestehen und welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung sich daraus ergeben. Im Folgenden werden die Erfahrungen auf den genannten Strukturebenen genauer dargestellt.

2.3.3 Ergebnisse zum Stand der Kooperation im Kontext Inklusion in Bayern

Organisatorische Ebene

Von den befragten Lehrkräften unterrichteten rund drei Viertel an einer Grundschule, die verbleibenden an einer Mittelschule. Dies spiegelt sich auch in der Verteilung der Jahrgangsstufen wider, in denen die Befragten unterrichten: In den Jahrgangsstufen 1 bis 4 sind dies 107% (Mehrfachnennungen möglich; N = 332), in den Jahrgangsstufen 6 bis 10 nur 35% der Lehrkräfte. Mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 6 gilt: Je kleiner die Jahrgangsstufe, desto mehr Teilnehmer unterrichten in ihr. An den Befragungen beteiligten sich geringfügig mehr LfS als LaS (54 bzw. 56%), die überwiegend weiblich waren (zu 86 bzw. 87%) und alle bayerische Regierungsbezirke abdeckten.

◆ Ressourcen

In der Erhebung Koop-objektiv, in der nach positiven und negativen Rahmenbedingungen in der Kooperationsarbeit gefragt wurde, beziehen sich viele Rückmeldungen auf die organisatorische Ebene – und hier vor allem auf den Aspekt „Zeit“. Umfassend kann dieser Punkt mit „Es steht zu wenig Zeit zur Verfügung“ übertitelt werden und bezieht sich auf vielfältige Bereiche wie „Zeit für Förderung“, „Zeit für Absprachen“ oder „Zeit für gemeinsame Projekte“. Darüber hinaus wird das Ungleichgewicht zwischen Mehrarbeit und angemessener Vergütung als sehr negativ empfunden. Im Allgemeinen werden auch „unterrichtliche Bedingungen“ mit negativen Erfahrungen verknüpft. Exemplarisch sind dies Zeit-, Noten- und Leistungsdruck sowie die Diskrepanz zwischen Lehrplandruck und offenen Lehr- und Lernformen.

Die geschilderten Erfahrungen auf organisatorischer Ebene spiegelten sich auch in den in der Befragung Koop-subjektiv genannten Wünschen der Teilnehmer wider. So wurden hier Wünsche nach mehr personellen Ressourcen (doppelbesetzte Stunden, personelle Unterstützung), kleineren Klassen, materieller Unterstützung, besseren räumlichen Bedingungen, Konstanz in der Kooperation, mehr Zeit (für Absprachen, für die Arbeit am Kind) und nach einer besseren Aus-, Fort- und Weiterbildung angeführt.

„Die Arbeit in einer Kooperationsklasse mit nur stundenweiser Unterstützung (meist um die 4 Stunden) trägt nicht zum Gelingen inklusiver Beschulung bei. Hier müssen deutlich mehr Lehrerstunden zusätzlich eingebracht werden. Insbesondere die Fachlehrer bleiben dabei meist ohne zusätzliche personelle Unterstützung mit ihren Problemen allein.“ (LaS, Koop, 44J., 20J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

„Inklusives Arbeiten wird in der Zukunft im Schulalltag immer öfter gefordert sein, daher sollte es in die grundlegende Lehrerbildung mitaufgenommen werden. Dieser sensible Arbeitsbereich sollte nur von gut geschultem Personal betreut werden, um für alle beteiligten Parteien gewinnbringend und gut gelingen zu können.“ (LaS, Profil, 45J., 16J. im Schuldienst, 2J. im inklusiven Setting)

Als positive Erfahrungen wurden benannt, dass mehr Zeit für das einzelne Kind und die individuelle Förderung bleibt, dass Kooperation auch Zeitersparnis und Entlastung mit sich bringt, und dass man als LfS die Möglichkeit bekommt über den Tellerrand zu schauen (heraus aus dem „Schonraum Förderschule“). Bei diesen Nennungen ist zu erkennen, dass sich vor allem der Aspekt „Zeit“ subjektiv sehr unterschiedlich auswirken kann.

◆ Schülerzusammensetzung

Die Größe der Klasse ist zweifelsohne ein wichtiger Aspekt für die mögliche Intensität und Qualität einer bedarfsgerechten Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler. Sowohl im Bereich der Grund- wie auch der Mittelschule liegt diese bei den Befragten im Mittel zwischen 21 und 22 Schülern. Im Schuljahr 2013/14, in dem die Befragung durchgeführt wurde lag die durchschnittliche Schülerzahl in Klassen der Grund- und Mittelschulen bei 20,6 (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014a, 5) Schülern. Demzufolge sind die Klassen der befragten Lehrkräfte tendenziell etwas größer als im Durchschnitt. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei genauerer Betrachtung auf der Ebene der inklusiven Settings (vgl. Abbildung 2.4), vor allem in Bezug auf die Frage, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist: Während in einer Klasse mit festem Lehrertandem und in den Partnerklassen rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen SPF aufweist, sind dies in der Einzelinklusion „nur“ 8%. Allerdings ist in den Tandemklassen, deren Schüler durchschnittlich den höchsten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, die Gesamtschülerzahl mit durchschnittlich 23,0 Schülern im Vergleich zu den anderen inklusiven Settings (mit Ausnahme der Partnerklassen) am höchsten. Die Partnerklassen der allgemeinen Schulen sind mit durchschnittlich 18,7 Schülern deutlich kleiner als der Durchschnitt bayerischer Klassenstärken. Für die Darstellung in Abbildung 2.4 wurde die Schülerzahl beider Klassen als Gesamtschülerzahl zugrunde gelegt, obwohl es sich formal um zwei getrennte Klassen handelt. So wird aber auch deutlich, dass die Lehrkräfte in den Partnerklassen mit sehr vielen Schülerinnen und Schülern arbeiten, wenn sie zusammen unterrichten.

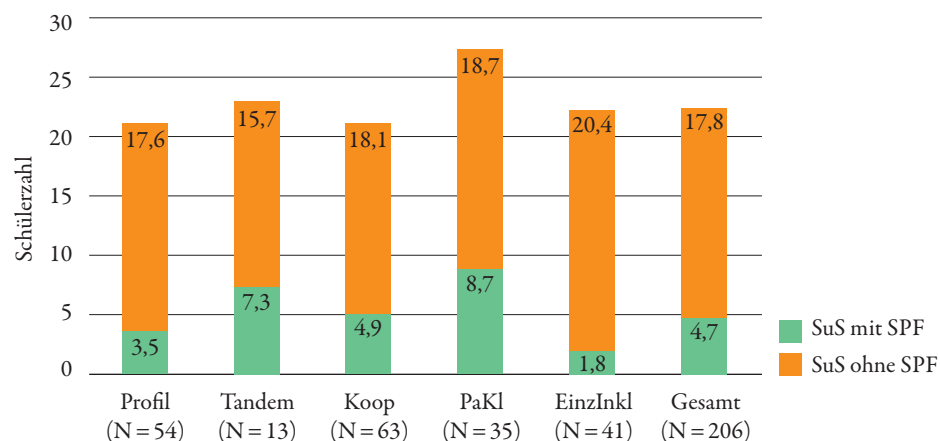


Abb. 2.4: Klassenzusammensetzung der Bezugsklasse

Dabei ist die Einschätzung der beiden befragten Lehrergruppen, wie die Gesamtzahl der SuS in der Klasse, sowie jeweils die Zahl der SuS mit und ohne SPF zu bewerten ist, nicht identisch. Während aus beiden Gruppen rund 50% die Zahl der SuS ohne SPF als „genau richtig“ ein-

stufen, finden LaS die Gesamtzahl der SuS, sowie die Zahl der SuS mit SPF in der Klasse im Vergleich zu LfS als eher zu groß.

„Inklusive Beschulung bedeutet für mich eigentlich, dass die Kinder den ganzen Tag gemeinsam beschult werden. Dazu müssen aber die Rahmenbedingungen passen bzw. erheblich verbessert werden, vor allem die personellen und räumlichen. Nicht zuletzt auch die Klassengröße. Wenn wir inklusiv gemeinsam unterrichten, sind es aktuell 33 Kinder (24 Regelkinder und 9 Partnerkinder)“ (LaS, PaKl, 47J., 21J. im Schuldienst, 11J. im inklusiven Setting)

Räumliche Bedingungen: Die räumlichen Bedingungen spielen eine gewichtige Rolle, wenn es um die Differenzierung im Unterricht geht. Die Möglichkeiten einer zeitweisen Trennung der Klasse für intensive Förderangebote etc. werden in Tabelle 2.7 veranschaulicht. In der Einschätzung der Eignung dieser Bedingungen für die Arbeit in der Inklusion unterscheiden sich LfS und LaS nicht signifikant und liegen im Mittel bei 2,4 bei Angabe auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = sehr geeignet; 4 = nicht geeignet).

Tab. 2.7: Räumliche Bedingungen in den Bezugsklassen

Welche räumlichen Möglichkeiten für eine zeitweise Trennung der Klasse haben Sie? (N = 178; Mehrfachantworten möglich)	N	%
Nebenraum des Klassenzimmers, den nur die Bezugsklasse nutzt	28	14,8
Entfernter Raum in der Schule, den nur die Bezugsklasse nutzt	11	5,8
Flur vor dem Klassenzimmer, der zum Arbeiten verwendet werden kann	76	40,2
Nebenraum des Klassenzimmers, den auch andere Klassen nutzen	62	32,8
Entfernter Raum in der Schule, den auch andere Klassen nutzen	103	54,5
Keine	4	2,1
Sonstiges	37	19,6

„Die räumlichen und personellen Ressourcen sind nicht ausreichend, um den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schüler im inklusiven Setting ausreichend gerecht zu werden. Zudem fehlt der Platz, um kooperative Unterrichtsmethoden und offene Lernformen effektiv und ökonomisch umzusetzen. Klassenübergreifende Trainingsgruppen scheitern an verlässlichen personellen Ressourcen und fehlenden Räumlichkeiten. Computergestützte Differenzierungsmaßnahmen scheitern an fehlenden Geräten und Arbeitsplätzen im Klassenraum.“ (LfS, Profil, 31J., 5J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

„[...] für Funktionsbereiche und offene Unterrichtsformen [...] in den immer kleiner werdenden Klassenzimmern fehlt der Platz [und dadurch sind] die Bedingungen für die Inklusion [...] vielerorts ungünstig.“ (LfS, Koop, 47J., 21J. im Schuldienst, 4J. im inklusiven Setting)

◆ Berufserfahrung in der Inklusion

Die beruflich relevanten Voraussetzungen der beiden Gruppen von Lehrkräften (vgl. Abbildung 2.5) sind sehr unterschiedlich: Mit Ausnahme des inklusiven Settings „Tandem“ blicken Lehrkräfte für Sonderpädagogik durchgängig auf eine erheblich längere Berufserfahrung in der Inklusion zurück; im Durchschnitt stehen 3,3 Jahre bei LaS 6,1 Jahren bei LfS gegenüber. In den Klassen mit festem Lehrertandem darf dieser Unterschied aufgrund der geringen Fallzahl nicht überbewertet werden. Im Vergleich der inklusiven Settings fällt auf, dass sich in den Partnerklassen die in der Inklusion erfahrensten LaS (M = 5,2 Jahre) finden und in den Tandemklassen die LfS mit am wenigsten Erfahrung (M = 3,0 Jahre) unterrichten.

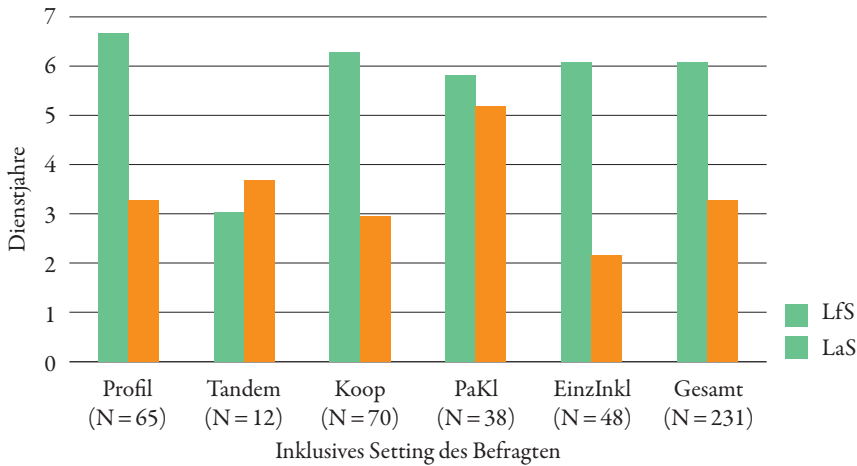


Abb. 2.5: Berufserfahrung in der Inklusion nach Settings und Berufsgruppe

◆ **Fazit der Befragten zu organisatorischen Bedingungen**

Fragt man die beiden Gruppen von Lehrkräften danach, wie sie die Rahmenbedingungen einschätzen, die sie an der Schule vorfinden, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, so unterscheidet sich dieses Urteil in keiner der in Abbildung 2.6 angegebenen Dimensionen signifikant zwischen LaS und LfS.

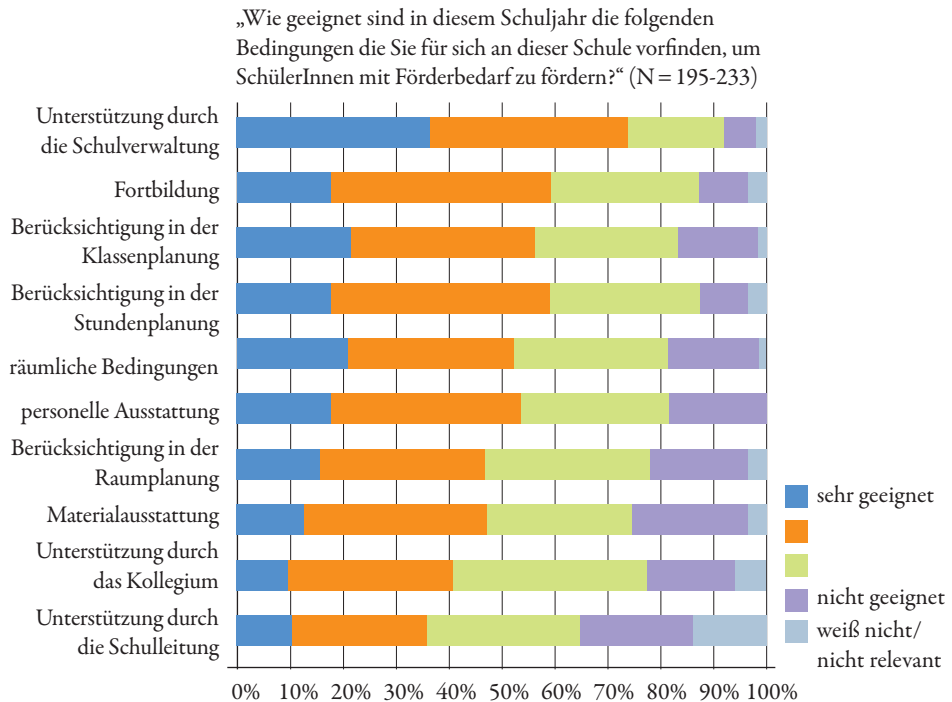


Abb. 2.6: Einschätzung der Rahmenbedingungen

Demnach fühlen sich die befragten Lehrkräfte von den beteiligten Schulleitungen in besonders hohem Maße ($M = 1,9$) darin unterstützt, Schülerinnen und Schüler mit SPF zu fördern. Zur Ebene der Schulverwaltung wird häufig keine Einschätzung abgegeben, bei den übrigen Befragten erreicht diese den geringsten Wert ($M = 2,7$).

Sachebene

Auf der Sachebene wurde erfragt, was die Lehrkräfte unter den gegebenen organisatorischen Bedingungen an Inklusionsarbeit umsetzen (können).

◆ Zeit für Kooperation

Allen voran steht hierbei die Gestaltung des Unterrichts in all seinen Ausprägungen. Dabei muss vorweg betont werden, dass die einzelnen inklusiven Settings deutlich unterschiedliche Bedingungen für (unterrichtliche) Kooperation aufweisen, v.a. was den möglichen Umfang angeht. Bedeutsamster Punkt ist zunächst, wie viel gemeinsame Zeit für die Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung steht und wie diese genutzt wird. In der Befragung Koop-subjektiv wurden hierzu die folgenden Fragen gestellt:

1. Wie viele Unterrichtsstunden stehen Ihnen im Stundenplan in Doppelbesetzung mit Ihrer kooperierenden Lehrkraft zur Verfügung? (Bezug zu einer Schulwoche)
2. Wie viele Stunden davon arbeiten Sie beide im gleichen Zimmer? (Bezug zu einer typischen Schulwoche, da dies durchaus variieren kann)

Hier zeigt sich deutlich, wie unterschiedlich die Möglichkeiten in den inklusiven Settings sind und wie diese genutzt werden. Die Mittelwerte in Abbildung 2.7 wurden unter Einbezug der Angabe „0“ errechnet, die beispielsweise in Tandemklassen nicht vorkommt, im Setting „Einzelinklusion“ jedoch 15 Mal. Bei der Beurteilung der Werte müssen die Partnerklassen unter Vorbehalt betrachtet werden, da die Teilnehmer dieses inklusiven Settings die Frage 1 sehr unterschiedlich verstanden haben: Während die einen die faktisch doppelt besetzten Stunden aufgeführt haben (Wann sind beide Lehrkräfte gleichzeitig anwesend?), gaben die anderen nur an, wie viele Stunden gemeinsam gearbeitet werden. Durchschnittlich wird über alle inklusiven Settings hinweg in 53% ($s = 37$) der in 2,8 der 4,8 gemeinsam verfügbaren Unterrichtsstunden in einem Raum unterrichtet.

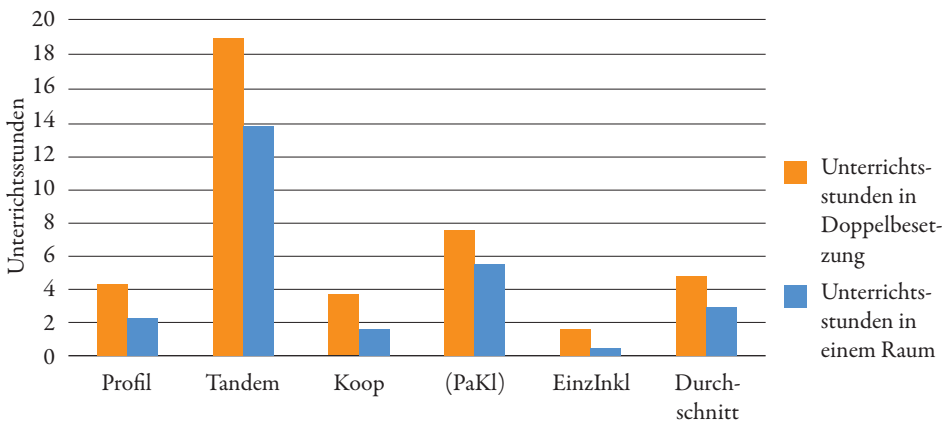


Abb. 2.7: Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung und Stunden in einem Raum ($N = 281$)

Davon hängt nicht zuletzt ab, wie bzw. wofür die gemeinsame Zeit genutzt wird. Am deutlichsten wird dies in einem zentralen Punkt, dem gemeinsamen Unterricht.

◆ Gemeinsamer Unterricht

Wie in Tabelle 2.8 ersichtlich wird, kommt diese Form der Kooperation im Bereich der Einzelinklusion bislang eher selten vor, v.a. auch weil sie in der Regel nur sehr wenige Stunden umfasst. Im Vergleich zu anderen Settings ergaben sich hier überhäufig viele Rückmeldungen von Förderzentren, in denen darauf hingewiesen wurde, dass eine Teilnahme an der Befragung nicht möglich sei, da eine „in der Regel wöchentliche“ Kooperation zwischen diesen beiden Berufsgruppen aufgrund des vorhandenen Stundenmaßes bzw. des jeweiligen Konzepts für den MSD nicht möglich sei. Jene Lehrkräfte, die in diesem Rahmen dann doch gemeinsam unterrichten, tun dies fast so häufig wie Lehrkräfte an Schulen mit Schulprofil „Inklusion“. Erwartungsgemäß ist die Stundenzahl in der Tandemklasse mit Abstand am größten.

Tab. 2.8: Wie viele Stunden Unterricht arbeiten Sie mit einer LaS/einer LfS in einer typischen Schulwoche im gleichen Klassenzimmer? (N = 150, die dies überhaupt tun)

	Unterrichten bzw. arbeiten Sie regelmäßig (wöchentlich) mit einer LfS/mit einer LaS im gleichen Klassenzimmer? (N = 232)	Wie viele Stunden Unterricht arbeiten Sie mit einer LaS/einer LfS in einer typischen Schulwoche im gleichen Klassenzimmer?	
	Ja (in %)	M	s
Profil	70,8	2,5	2,9
Tandem	84,6	18,3	5,5
Koop	69,9	3,1	1,9
PaKl	89,5	8,5	5,9
EinZInkl	19,6	2,4	2,1
Gesamt	63,8	5,2	5,7

Allerdings beurteilen die Befragten diese Werte nicht nur eine Richtung:

„inklusive ist nicht unbedingt das gleiche Zimmer! Bei einem schwer geistig behinderten Kind sind gemeinsame Phasen, Kleingruppe, aber auch Einzelförderung wichtig.“ (LfS, Profil, 57J., 33J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

Rund die Hälfte der Befragten ist mit dem Umfang des gemeinsamen Unterrichts zufrieden. Von den Verbleibenden ist der Großteil der Ansicht, es finde zu viel gemeinsamer Unterricht statt. Ein kleinerer Teil plädiert für mehr gemeinsamen Unterricht. Dabei sind die Unterschiede zwischen LfS und LaS dahingehend zu interpretieren, dass bei ersteren ein größerer Wunsch nach gemeinsamem Unterricht besteht (vgl. Abbildung 2.8). LfS wollen nicht (nur) als Nachhilfelehrer wahrgenommen werden, die einzelne SuS aus der Klasse nehmen oder einzig für die Förderplanung zuständig sind. Gerne würden sie sich mehr einbringen und den Unterricht in der gesamten Klasse unterstützen.

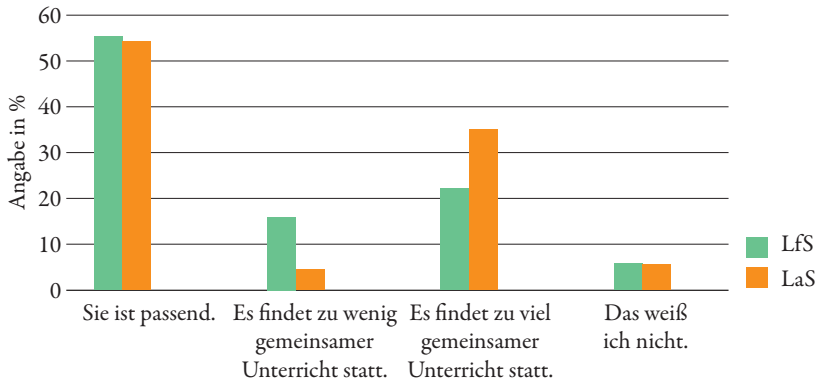


Abb. 2.8: Wenn Sie einmal nur betrachten, wie häufig die SuS mit und ohne SPF Ihrer Bezugsklasse gemeinsam in einer Gruppe unterrichtet werden. Wie schätzen Sie diese Häufigkeit ein? (N = 227)

„Um gut inklusiv arbeiten zu können, braucht man vor allem eine gute personelle Ausstattung in einem hohen Stundenumfang.“ (LFS, EinzInkl, 42J., 13J. im Schuldienst, 7J. im inklusiven Setting)

„Es gibt viel zu wenige MSD-Lehrkräfte! Wir hörten oft, dass der MSD keine Zeit hatte zu uns zu kommen (sie klagten über zu viele Termine/Schüler)!“ (LaS, EinzInkl, 59J., 35J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

„Ich habe mir das am Anfang auch so vorgestellt, dass die inklusiv zu beschulenden Kinder in der Klasse bleiben und dort differenziert werden. Aber die Kolleginnen hätten lieber, wenn die Sopäd oder FöL die Kinder möglichst oft mit aus der Klasse nimmt und dort mit ihnen arbeitet. Es wird gerade für lernbehinderte Kinder nicht sonderlich viel differenziert. Wirklich lernzieldifferent wird nicht unterrichtet. Da gehen die Ansichten zwischen Sopäd und Regelschullehrkraft sehr auseinander.“ (LFS, Profil, 40J., 10J. im Schuldienst, 3J. im inklusiven Setting)

Grundsätzlich lernzieldifferent unterrichten dabei 56% der befragten Lehrkräfte, 34% der Lehrkräfte in Kooperationsklassen und 85% der Lehrkräfte in Klassen mit festem Lehrertandem. In den drei anderen inklusiven Settings liegen diese Anteile zwischen 62 und 66%.

◆ Lehr- und Lernformen

In diesem Zusammenhang ist auch die Form des Unterrichtens von Interesse, welche gewählt wird, wenn beide Kooperationspartner gemeinsam vor Ort sind. Hierzu wurden Schema-Piktogramme für die verschiedenen Lehr- und Lernformen dargeboten und die Teilnehmer jeweils dazu gefragt „Für wie geeignet halten Sie diese Form des Unterrichts für die SchülerInnen der Klasse?“ (Antwort auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = sehr geeignet bis 4 = nicht geeignet) und „Wie häufig haben Sie diese Form mit Ihrer kooperierenden Lehrkraft in den letzten 3 Monaten in der Bezugsklasse eingesetzt?“ (Antwortkategorien: 1 = bislang nicht; 2 = blockweise/projektbezogen; 3 = einmal pro Monat; 4 = mehrmals pro Monat; 5 = einmal pro Woche; 6 = mehrmals pro Woche). So konnte erhoben werden, welche der vielfältigen Lehr- und Lernformen wie eingeschätzt und eingesetzt werden (vgl. Tabelle 2.9). Hierin spiegelt sich die Spannweite zwischen äußerer und innerer Differenzierung wieder, welche aus Sicht der Beteiligten in ähnlicher Häufigkeit angegeben werden: Am häufigsten wurde „Getrenntes Unterrichten aller SuS mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen (unabhängig davon, welche Unterrichtsform dann jeweils genutzt wird)“ genannt; über 50% der Kooperationspartner führen dies mindestens einmal pro Woche durch – obwohl es durchschnittlich als nicht sehr geeignet eingeschätzt wird. Direkt danach folgt

jedoch eine prototypische Form des gemeinsamen Unterrichts mit innerer Differenzierung, nämlich „Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe (auch wenn sie übergreifend in zwei Räumen stattfinden)“. Diese Form erlangte mit 33% den höchsten Wert in der Kategorie „mehrmals pro Woche“ und wird auch übereinstimmend von 77% aller Teilnehmer mit dem Wert 1 = sehr geeignet eingeschätzt.

Tab. 2.9: Häufigkeit und Eignung der Lehr- und Lernformen

Unterrichtsform	N	M Häu- figkeit	Rang Häu- figkeit	Rang Eig- nung	M Eig- nung
1. Getrenntes Unterrichten aller SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen (unabhängig davon, welche Unterrichtsform dann jeweils genutzt wird)	224	4,0	1	9	2,2
8. Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe (auch wenn sie übergreifend in zwei Räumen stattfinden)	147	3,8	2	1	1,3
2. Einzelförderung/Diagnostik von manchen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem anderen Raum durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik	192	3,7	3	3	1,8
7. Gemeinsamer lehrerzentrierter Unterricht (egal ob Klassensitzordnung, Stuhlkreis, ...) im gleichen Raum	146	3,6	4	7	2,0
6. Einer unterrichtet, einer beobachtet (egal ob Klassensitzordnung, Stuhlkreis, ...) im gleichen Raum	147	3,5	5	5	1,9
3. Kleingruppenförderung einer gemischten Schülergruppe in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	223	3,3	6	4	1,9
9. Stationenarbeit/Gruppenarbeit (auch wenn sie übergreifend in zwei Räumen stattfinden)	146	3,3	7	2	1,5
12. Einzelförderung im gleichen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	146	3,0	8	10	2,3
4. Kleingruppenförderung von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einem anderen Raum durch eine der beiden Lehrkräfte	219	2,3	9	8	2,2
5. Gemischte Teilung der Gruppen in verschiedene Räume, aber nicht nach Leistung, sondern z.B.nach Interessen	221	2,2	10	6	1,9
10. Getrennter Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gleichen Raum	146	2,1	11	12	3,1
11. Getrennter Unterricht mit gemischten Gruppen im gleichen Raum	145	1,6	12	11	3,0

◆ Absprachen

Wie bereits in der Auflistung der persönlichen Wünsche deutlich wurde, spielt der Aspekt Zeit eine gewichtige Rolle für jegliche Form der Kooperation. Dabei stellt Zeit für gemeinsame Absprachen eine Gelingensbedingung für gute Kooperation dar. Auf die Frage „Haben Sie für die persönliche Besprechung einen festen Zeitrahmen vereinbart?“ antworteten die Teilnehmer wie in Tabelle 2.10 angegeben.

Tab. 2.10: Antworten auf die Frage „Haben Sie für die persönliche Besprechung einen festen Zeitrahmen vereinbart? (N = 229; Mehrfachnennung möglich)“

Nein	33,8%
Ja, die Zeit nach dem gemeinsamen Unterricht	32,5%
Ja, eine gemeinsame unterrichtsfreie Stunde während des Schulvormittags	29,4%
Ja, eine gemeinsame Schulpause, die wir uns freihalten	18,0%
Ja, sonstiges	12,3%
Ja, wir treffen uns regelmäßig privat	11,0%

Von den Teilnehmern, die einen solchen festen Zeitrahmen nicht vereinbart haben, gibt fast die Hälfte an, einen solchen nicht zu benötigen, weil Besprechungen nach Bedarf, situativ und flexibel stattfinden würden. Fast eine weitere Hälfte berichtet jedoch, dass die Rahmenbedingungen kein gemeinsames Zeitfenster ermöglichen.

„Es fehlt eine Anrechnungsstunde im Stundenplan. Dies würde die intensive Arbeit in der Inklusion stärker würdigen und wertschätzen und die Kooperation wesentlich erleichtern. So findet sehr viel auf den Treppen und zwischen den Stühlen statt [...]“ (LFS, Profil, 51J., 22J. im Schuldienst, 14J. im inklusiven Setting)

Bei der Frage, wie der Umfang der Besprechungszeit einzuschätzen ist, wird folgende Tendenz deutlich: Während 31% auf einer Skala von 1 (= zu viel) bis 5 (= zu wenig) den Umfang mit 3 angeben, finden sich 65,5% der Angaben bei 4 oder 5. Hierbei unterscheiden sich LfS und LaS in ihrer Einschätzung nicht signifikant.

Welche Themen in den gemeinsamen Besprechungen dominieren, zeigt Abbildung 2.9. In der Wahrnehmung der LaS wird über alles häufiger gesprochen als aus Sicht der LfS. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Absprachen im Team für LfS alltäglicher sind als für LaS.

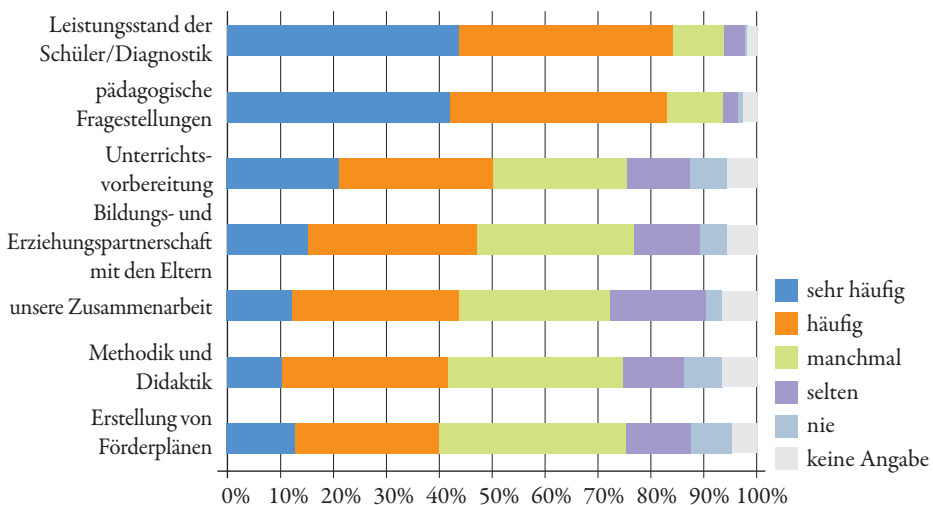


Abb. 2.9: Häufigkeit der Themen in Besprechungen zwischen LaS und LfS (N = 235)

Wie die Qualität der Absprachen subjektiv eingeschätzt wird, wurde in Koop-subjektiv erfragt. „Gute“ bzw. „sehr gute“ Qualität der Absprachen bzw. Produktivität in den Gesprächen stellten mit 144 Nennungen die mit Abstand am häufigsten gegebenen Antworten dar. Der überwiegende Teil der Berufsgruppen ist hinsichtlich dieses Aspekts also sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit.

„Da mein Kooperationspartner sehr kompetent ist und viele gute Vorschläge für schwierige Fragen hat, ist die Qualität meiner Meinung nach hoch.“ (LaS, Tandem, 61J., 33J. im Schuldienst, 4J. im inklusiven Setting)

Die Nennung „nicht so guter“ Qualität ($N = 46$) resultiert auch hier wieder häufig aus mangelnder Zeit und erfreulicherweise nicht aus unterschiedlichen Herangehensweisen oder fehlender Motivation: „die Qualität leidet unter fehlendem zeitlichen Rahmen.“ (LfS, Profil, 36J., 9J. im Schuldienst). Lediglich einige wenige Teilnehmer beschreiben eine generelle Unzufriedenheit mit dem Kooperationspartner. Unzufriedenheit bezüglich der Qualität von Absprachen wird von 31 LfS gegenüber nur 15 LaS genannt. Aus dem Kontext der Aussagen heraus lässt sich ableiten, dass eine langjährige Zusammenarbeit die Quantität, unter gleichzeitiger Steigerung der Qualität, auf Dauer erheblich reduzieren kann.

Beziehungs- und Persönlichkeitsebene

Auf der Persönlichkeitsebene steht im Mittelpunkt, was die Beteiligten an persönlichen Vorerfahrungen, Erwartungen und Einstellungen in die Kooperation einbringen. In der qualitativen Auswertung der Aussagen beteiligter Lehrkräfte zeigt sich deutlich, dass all dies letztlich auch die Beziehung – und somit die Kooperation als solche – in der Wahrnehmung der Kooperationspartnerin oder des -partners maßgeblich beeinflusst. Die beiden Ebenen gehen oft fließend ineinander über und werden deshalb im Folgenden zusammengeführt.

Um Risikofaktoren herausarbeiten zu können und Chancen aufzudecken, wurden im zweiten Teil der Befragung Aussagen von Lehrkräften, die in unterschiedlichen inklusiven Settings arbeiten, als Impuls vorgegeben. Diese sollten die Teilnehmer anregen, ihre eigene Situation zu bedenken und in ein paar Sätzen zu schildern. Es ging explizit um die subjektive Ansicht, also um persönliche Erlebnisse und Meinungen.

◆ Teambildung

Wie Tuckman (1965) in seinem Modell zur Teamentwicklung beschreibt, durchlaufen Teams mehr oder weniger gleiche Phasen. Teamentwicklung ist somit stets als kontinuierlicher, zeitlich längerfristiger Prozess anzusehen. In der Einstiegs- und Findungsphase treten die Kooperationspartner erstmals miteinander in Kontakt (Forming). Dieses Kennlernen und „erste Beschnuppern“ ist oft mit Unsicherheit verbunden: Werde ich vom Gegenüber akzeptiert? Kann ich mich voll entfalten? In dieser Phase ist die Beziehung von LfS und LaS noch völlig offen und unklar. Nach der ersten Unsicherheit, versuchen die Teammitglieder in der Auseinandersetzungs- und Streitphase über Aufgaben- und Rollenkonflikte ihr Revier abzustecken (Storming). Diese Phase beinhaltet besondere Herausforderungen. Stoßen dominante Charaktere aufeinander, kann die Zusammenarbeit bereits an dieser Stelle zum Scheitern führen. Die Begleitung dieser konfliktgeladenen Phase durch einen Supervisor kann daher sinnvoll sein. Nachdem die Machtkämpfe beendet sind, kann das Team zusammenwachsen. In der Phase des Norming werden Regeln und die gemeinsame Definition von Rollen im Team festgelegt (Kontrakt). Diese bilden die Basis für den Erfolg der sich anschließenden kooperativen Arbeits- und Leistungsphase (Performing).

Gerade auf die erste Phase zielt der Impuls „Am Anfang bin ich mir schon sehr überwacht, beobachtet und kontrolliert vorgekommen.“, den 147 der 287 Teilnehmer eindeutig verneinten. Viele empfanden es von Anfang an als Bereicherung und Entlastung, jemanden an der Seite zu haben. Weitere 15 Teilnehmer bejahten die Aussage zwar, werteten diese aber dennoch als positiv und bereichernd:

„Ja, aber es war immer gewinnbringend, weil ich als Lehrperson reflektiert wurde, was einem nach vielen Jahren Unterricht nur noch in der Beurteilungssituation passiert. Viele gewinnbringende Tipps zum Lehrerverhalten habe ich dadurch bekommen.“ (LaS, Profil, 47J., 20J. im Schuldienst, 4J. im inklusiven Setting)

27 Teilnehmer stimmten der Aussage in Teilen zu. Viele Lehrkräfte äußerten, dass sie sich v.a. am Anfang schon ein wenig „beobachtet“ fühlten, nicht aber überwacht oder kontrolliert. Sie mussten sich vielmehr einfach erst an die neue Situation gewöhnen. 22 Befragte (v.a. LfS) gaben an, bereits daran gewöhnt zu sein, da die Situation, nicht alleine im Klassenzimmer zu sein für sie (an Förderschulen) nichts Besonderes ist. Für die anderen nahm das Gefühl auch mit der Zeit zunehmend ab:

„Wenn eine inklusive Lehrkraft mit dabei ist, fühle ich mich schon etwas überwacht. Es kommen Gedanken wie: Habe ich jetzt richtig gehandelt, wäre eine andere, vielleicht bessere Alternative effektiver. Ich denke, je häufiger eine Person mit dabei ist, desto weniger hat man das Gefühl der Beobachtung.“ (LaS, Profil, 28J., 5J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

Lediglich 11% der Teilnehmer nahmen das Gefühl der Kontrolle als sehr unangenehm war, z.B. dann, wenn andere Methoden und Herangehensweisen nicht akzeptiert werden und aus dem Miteinander ein Gegeneinander mit Wettkampfcharakter wird:

„In der Tat wird meine Arbeit mit Schülern von verschiedenen KollegInnen argwöhnisch beobachtet, ihr Erfolg wird an den Noten der SchülerInnen in den folgenden Proben gemessen. Meine sonderpädagogischen Methoden werden teilweise rundheraus abgelehnt, da sie z.B. zu zeitaufwändig erscheinen, die Schüler ohne Lernmaterialien zu Ergebnissen kommen sollen, Unruhe entsteht, Ordnungen aufgeweicht werden.“ (LfS, Profil, 58J., 37J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

Überwachung wird auch dann erlebt, wenn die Verteilung der Rollen und Aufgaben eine hierarchische Struktur hat und eine Lehrkraft der anderen nach Vorgabe zuarbeiten muss:

„Ja, auf alle Fälle [fühle ich mich kontrolliert und überwacht], zumal es vom Prinzip her eher so wirkt, als läge die Klassenleitung und alles, was dazugehört in erster Linie bei der Grundschullehrerin und ich müsste ihren Vorstellungen gerecht werden.“ (LfS, Tandem, 50J., 18J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

Darüber hinaus wird von hohen Ebenen und nicht nur von direkten Kolleginnen Überwachung bzw. Kontrolle erlebt:

„Ich fühle mich als MSD durch die minutiös zu führenden Tätigkeitsnachweise und durch die seit diesem Schuljahr zu führenden Listen, die wir an die Regierung geben müssen, sehr überwacht und kontrolliert.“ (LfS, EinzInkl, 45J., 21J. im Schuldienst, 8J. im inklusiven Setting)

Allgemein nach negativen Erfahrungen gefragt, wurden häufig „Probleme im Team“ beschrieben. Hier nannten Teilnehmer beispielsweise nicht miteinander vereinbare Wertvorstellungen, Menschenbilder und eine geringe oder fehlende Wertschätzung. Deutlich wurde auch, dass sich

LaS mit den neuen Aufgaben in der inklusiven Kooperationsarbeit weitaus häufiger überfordert fühlen und als negative Erfahrung beschreiben, dass sie für die Aufgabe nicht ausgebildet sind und darum tagtäglich mit Situationen des Scheiterns konfrontiert sind.

Bei der Nennung negativer Erfahrungen führen LfS auch Kritik an ihren Kolleginnen und Kollegen der allgemeinen Schule an. Sie begegnen mitunter einem Einzelkämpfertum und fehlender Bereitschaft sich zu öffnen, sich mit verschiedenen Aspekten der neuen Situation auseinanderzusetzen, die Rolle der anderen Lehrkraft zu akzeptieren und in Bezug auf den Unterricht umzudenken. LfS empfinden es außerdem als negativ, dass dem fehlenden Vorwissen von LaS oftmals ein mangelhaftes Fortbildungsangebot und/oder -interesse gegenübersteht. Selten wird beschrieben, dass der inklusive Gedanke generell abgelehnt wird.

Insgesamt muss demgegenüber hervorgehoben werden, dass 30 Lehrkräfte betonen, dass es keinerlei negative Erfahrungen gibt. Auffällig ist, dass diese Aussage 25 LaS und nur 5 LfS tätigen. LaS scheinen also tendenziell in der kooperativen Arbeit zufriedener als LfS, wie auch unter dem Aspekt Sich-gegenseitig-annehmen weiter unten beschrieben wird.

Die qualitative Auswertung ergab außerdem, dass die größte Zufriedenheit in Partnerklassen erlebt wird, die geringste hingegen in der Einzelinklusion (MSD). Die quantitative Auswertung der Grazer Skala zur Lehrerkooperation (GSLK; Gebhardt u.a. 2013) bestätigt dies: Betrachtet man nur Partnerklassen und Einzelinklusion besteht ein signifikanter Zusammenhang ($r = -.24$; $p < .05$) zwischen dem Setting und dem Skalenwert, der für die Qualität der Kooperation steht. Als positive Erfahrung beschreiben LfS, dass sie in der Regel Offenheit, Aufgeschlossenheit und Dankbarkeit begegnen. Im direkten Vergleich zu den genannten negativen Erfahrungen (auch hier wurde der Faktor Offenheit benannt) kann festgehalten werden, dass Offenheit als wesentliche Gelingensbedingung für Kooperation gesehen werden muss. Wo Kollegen sich offen begegnen, werden positive Erfahrungen gemacht, wo nicht, eher negative.

„Manche Kolleginnen sind sehr offen für Anregungen z.B. zur inneren Differenzierung. Lernziel-differentes Unterrichten ist in einigen Klassen möglich. In mehreren Klassen bin ich als Sonderpädagogin auch zum TeamTeaching willkommen.“ (LfS, Profil, 44J., 18J. im Schuldienst, 2J. im inklusiven Setting)

Der Aspekt der Dankbarkeit kann mit der negativen Erfahrung der Überforderung von LaS in Verbindung gebracht werden. Man könnte daraus schließen, dass das Fachpersonal an der Seite der LaS die benötigte Unterstützung bringt. LfS nennen am häufigsten eine Qualitätssteigerung des Unterrichts als positive Erfahrung. Sie sehen den Bezugspunkt somit eher in der Fachlichkeit, wohingegen LaS den Bezugspunkt eher bei sich sehen und es schätzen, kein Einzelkämpfer mehr sein zu müssen.

LfS und LaS erleben gleichermaßen die Zusammenarbeit, Absprachen und den Austausch als positiv und empfinden insgesamt Freude an der Teamarbeit. Ein wichtiger Aspekt, der positiv erlebt wird, ist auch das „Lernen voneinander“ (vgl. S. 82).

◆ Freiwilligkeit

Ein Aspekt, der bereits in den o.g. Erfahrungen genannt wurde und ausschlaggebend für das positive Erleben der Kooperationsarbeit sein kann, ist die Freiwilligkeit. Daher wird er auch explizit als Wunsch an die Verantwortlichen für Inklusion formuliert:

„Es gibt Inklusion zurzeit nur dort, wo sich Lehrkräfte engagieren, die finanzielle und personelle Unterstützung ist gering. Lehrer an allgemeinen Schulen haben oft keine Wahl, sie müssen eine Kooperationsklasse nehmen oder gehen und das ist keine gute Grundlage für dieses Modell.“ (LfS, Koop, 62J., 40J. im Schuldienst, k.A.)

„[...] Wichtig ist in meinen Augen auch die Freiwilligkeit, in einem Tandem zusammenzuarbeiten und dies dann auch konstant beisammen zu lassen. Selbst kleine Veränderungen, zum Beispiel Lehrerwechsel, bringen immer eine große Unruhe, sei es in der Absprache, der Aufgabenverteilung oder aber bei den Kindern. Bei uns hat es sich gezeigt, dass viele Rituale und Gleichmäßigkeiten gerade den Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zugutekommen [...]. (LaS, Tandem, k.A., 14J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

Das Arbeiten in einem inklusiven Setting bedeutet für viele Lehrkräfte eine ganz neue Herausforderung. Dieses „Neue“ kann sich wiederum in zweierlei Richtungen ausprägen: Angst, Unlust und Demotivation einerseits und Offenheit, Motivation und Engagement andererseits. Man kann davon ausgehen, dass Lehrkräfte mit letztgenannter Einstellung gegenüber den neuen Herausforderungen gerne freiwillig inklusiv arbeiten möchten. Der Impuls „Freiwilligkeit ist bei der Inklusion das A und O.“ wurde mit dementsprechenden Aussagen ergänzt:

„Da stimme ich zu, wenn man sich innerlich dagegen sträubt, kann die Arbeit nicht gelingen. Ich denke die Lehrer der GS würden sich dann überfordert, kontrolliert, vielleicht gegängelt fühlen. Das macht un kreativ und man kann als Lehrer nicht hinter der Sache stehen. Im guten Fall aber ist man überzeugt und deshalb nach außen überzeugend, authentisch und beflügelt.“ (LaS, EinzInkl, 39J., 14J. im Schuldienst, 6J. im inklusiven Setting)

„Das hilft zumindest. Es ist jedoch keine Garantie für das Gelingen, man wird immer wieder an Grenzen stoßen (vielleicht auch gerade durch das pädagogische Engagement), da man bei Übernahme der Aufgabe noch nicht wissen kann, was alles an Situationen und Konstellationen auf einen zukommt. Jemand, der eine solche Aufgabe nicht freiwillig übernimmt, wird allerdings vermutlich wesentlich schneller aufgeben oder sein Engagement in engen Grenzen halten.“ (LaS, Koop, 54J., 19J. im Schuldienst, k.A.)

Einige Aussagen richten sich aber auch deutlich gegen den Aspekt Freiwilligkeit, mit der Betonung, dass Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, der sich selbstverständlich jede Lehrkraft qua seiner Profession verpflichtet hat.

„[...] Es ist eine Frage der Grundeinstellung zum Beruf. Stelle ich mich Herausforderungen und Notwendigkeiten – oder eben nicht. In anderen Berufen werde ich auch nicht immer gefragt, ob ich etwas möchte oder nicht. Es gehört aus meiner Sicht zur Professionalität im Beruf, sich einzulassen und einzuarbeiten.“ (LaS, PaKI, 50J., 24J. im Schuldienst, 10J. im inklusiven Setting)

„Grundsätzlich bin ich auch dieser Meinung, da die Umsetzung einer inklusiven Beschulung dann selbstverständlich auch besser funktioniert. Allerdings denke ich auch, dass es in der heutigen Zeit nicht mehr akzeptabel ist, wenn Lehrkräfte eine inklusive Beschulung kategorisch ablehnen und sich weigern, individuelle und differenzierte Angebote zu machen.“ (LfS, Profil, 47J., 20J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

Zielführend wäre demnach, den Aspekt „Freiwilligkeit“ über kurz oder lang durch „Selbstverständlichkeit“ ersetzen zu können, die ein „Wegducken“ einzelner und ein Überengagement anderer obsolet macht. An dieser Stelle muss sich der Appell erneut in Richtung der Rahmenbedingungen richten: Inklusion und Kooperation als selbstverständliche Bestandteile jeder Lehrerbildung und entsprechender Ausgleich für Mehrarbeit. So werden Ängste und Hindernisse von vornherein abgebaut und der zusätzliche Arbeitsaufwand positiv verstärkt. Absprachen mit der Kooperationslehrkraft, die einzig auf Freiwilligkeit basieren, an ein persönliches Engagement appellieren und zusätzlich zu den vorhandenen Aufgaben erledigt werden müssen dürfen mit Blick auf die Arbeitsmotivation und -qualität kein Dauerzustand sein. „Freiwillige Zusatzbelastung“ erscheint schon vom Begriff her paradox. Wahlfreiheit bei der Zusammensetzung der Kooperationspartner bestehen zu lassen, ist jedoch ein Punkt, der – wie in den fol-

genden Impulsen noch deutlicher wird – für gelingende Kooperation entscheidend sein kann. „Stimmende Chemie“, Offenheit, Haltung und Einstellung sind Aspekte, die von verschiedenen Teilnehmern als bedeutsamer eingestuft werden, als Freiwilligkeit.

„[...] [Freiwilligkeit] ist natürlich besser für die Arbeit. Aber grundsätzlich braucht es ein anderes Denken in der Schule, im Umgang miteinander. Das jeder willkommen geheißen und einbezogen wird, ist leider nicht selbstverständlich. Es benötigt einer Umwandlung der Kultur miteinander in den Köpfen. In der Regelschule herrscht oft noch der Gedanke der Abschiebung (an die Förderschule) vor. Dies resultiert aber auch aus mangelnden Ressourcen und der hohen Belastung der Lehrer.“ (LfS, Koop, 41J., 12J. im Schuldienst, 2J. im inklusiven Setting)

◆ Rollen und Aufgaben

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Kooperation ist, dass es einen „Kontrakt“ (Lütje-Klose/Willenbring 1999, 19) gibt, dass ein Tätigkeitsspielraum (Brenzikofer u.a. 2012) für beide Kooperationspartner abgesteckt wird, als Prozess der Klärung darüber, wer welche Verantwortlichkeiten in der Kooperationsbeziehung übernimmt. Um die Wahrnehmung der Beteiligten darüber zu erfassen, wurden sie gefragt, wie die Verantwortlichkeiten in bestimmten Teilbereichen verteilt sind, wenn sie im gleichen Klassenzimmer zusammen arbeiten. Im Falle getrennter Zuständigkeiten, überwiegt für LaS die Auswahl der Unterrichtsthemen, -methoden und -materialien, die Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts, sowie die Intervention bei unangepasstem Verhalten. LfS haben die Hauptverantwortung dagegen v.a. bei der Erstellung der Förderpläne und der Individualisierung und Differenzierung (vgl. Tabelle 2.11). Sofern Bereiche von beiden Kooperationspartnern gemeinsam verantwortet werden, wird in der überdeutlichen Mehrzahl der Fälle berichtet, dass dies „gut läuft“.

Tab. 2.11: Verteilung der Verantwortlichkeiten von LaS und LfS (N = 281)

	Angaben in Prozent				
	liegt bei beiden – läuft gut	liegt bei beiden – läuft nicht gut	liegt bei LaS	liegt bei LfS	keine Angabe
Auswahl der Unterrichtsthemen	23,5	1,1	62,6	1,8	11,0
Konkrete Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts	36,3	3,2	43,8	2,1	14,6
Individualisierung und Differenzierung	47,7	4,3	8,5	27,4	12,1
Auswahl der Unterrichtsmethoden und -materialien	49,8	3,6	26,3	7,8	12,5
Erstellung der Förderpläne	37,0	3,9	8,5	38,8	11,7
Umsetzung der Förderziele im Unterricht	47,7	4,3	16,4	19,2	12,5
Intervention bei unangepasstem Verhalten	61,9	4,6	16,4	3,9	13,2

Vergleicht man die Einschätzungen von LfS und LaS in dieser Frage, so stimmen diese weitgehend überein – mit einer Ausnahme: Bei der Verantwortlichkeit für „Individualisierung und Differenzierung“ haben 41% der LfS den Eindruck, diese liege bei ihnen, wohingegen nur 10% der LaS dies analog angeben. 68% von letzteren haben den Eindruck, die Verantwortung liege bei „beiden – und das läuft gut“; diese Einschätzung teilen nur 31% der LfS.

LaS gaben hinsichtlich ihrer Vorstellung zur Inklusion (Koop-subjektiv) bei der Positionierung zwischen den beiden Aussagen „Die Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist Aufgabe aller Lehrkräfte.“ (= Wert 1) und „Die Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist nur die Aufgabe sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte“ (= Wert 4) signifikant häufiger ($H(1) = 20.16$, $p < 0.001$) eine Tendenz in Richtung der letzteren Aussage an. Lehrkräfte allgemeiner Schulen ($Mdn = 2$) sind also signifikant ($U = 6178$, $p < 0.001$, $r = -0,28$) häufiger als LfS ($Mdn = 1$) der Ansicht, Förderung von Schülern mit SPF sei Aufgabe der sonderpädagogisch qualifizierten Kollegen.

Dies bestätigen auch die Aussagen zum Impuls „Noch wird Inklusion als Aufgabe der Sonderpädagogen gesehen.“ Mit großem Abstand (89 Nennungen) stimmte die Mehrheit der Befragten, insbesondere LfS (70 Nennungen) der Aussage zu. Sie taten dies allerdings aus verschiedenen Gründen. Vor allem LaS haben zugestimmt, weil sie der Meinung sind, dass Inklusion nicht nur als die Aufgabe der LfS gesehen wird, sondern dass es die Aufgabe der LfS ist.

„Das ist ihre Aufgabe! Wir Lehrer der weiterführenden Schulen haben weder die Ausbildung noch die Motivation dazu inklusiv zu unterrichten. Meine Berufswahl war der des Mittelschullehrers, weil ich Mittelschüler unterrichten wollte. Hätte ich Förderschüler unterrichten wollen, wäre ich Förderschullehrer geworden [...]“ (LaS, PaKI, 40J., 12J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

Ein weiterer Grund, der zu einer Bejahung des Impulses führte war, dass LfS über die nötige Ausbildung verfügen und es dadurch zu ihrer Aufgabe wird. LaS sehen sich hier oft nicht befähigt, diese Arbeit zu leisten. Darüber hinaus geben LaS diese Aufgabe gern an LfS ab, mit der Begründung, dass diese auch besser bezahlt werden.

„Ja, die sind ausgebildet dafür und verdienen mehr Geld für diese Arbeit!“ (LaS, PaKI, 55J., 18J. im Schuldienst, 3J. im inklusiven Setting)

Aus Sicht der LfS wird hingegen häufig beklagt, dass ihnen die „Inklusionsaufgabe“ aufgedrückt wird. Einige LaS würden das betreffende Kind gern für einige Stunden der LfS abgeben, und diese soll es dann „heilen“ und „einsatzfähig“ machen. LfS sehen sich auch häufig als Anwälte der Inklusionskinder und fühlen sich bisweilen gegenüber den LaS als eine Art Bittsteller. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass LfS fast doppelt so häufig angaben, im Kollegium der allgemeinen Schule eine Außenseiterrolle einzunehmen, als dass sie sich dort willkommen und akzeptiert fühlen.

Den quantitativ betrachtet zweitgrößten Code (55) stellte eine Verneinung des Impulses „Noch wird Inklusion als Aufgabe der Sonderpädagogen gesehen.“ dar: Hier wurden größtenteils auch keine genaueren Angaben gemacht als „Kann ich nicht bestätigen“ oder „Stimme ich nicht zu“. Mengenmäßig ergab sich hier auch kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Lehrergruppen (LaS 27, LfS 28).

Interessante Zusatzangaben wurden zu den „Teilweise“-Aussagen (41) gemacht. Unter „Teilweise“ wurden Aussagen zusammengefasst, die unterschiedliche Begründungsansätze dafür liefern, warum das Zitat teilweise zutrifft und teilweise auch nicht. Zum einen wird deutlich, dass sich die LaS schon für Inklusion interessieren und auch motiviert sind, ihnen aber aufgrund der Rahmenstrukturen oftmals die nötige Zeit fehlt um sich intensiv darauf einlassen zu können und dadurch der Hauptteil an den LfS hängen bleibt. Zum anderen berichten viele Lehrer, dass es sehr stark vom jeweiligen Kooperationspartner abhängt. Bei manchen sei die Vorstellung, Inklusion sei alleinige Aufgabe der Sonderpädagogen, durchaus deutlich spürbar, bei anderen

wiederum sei es eine Kooperation auf Augenhöhe. Außerdem verdeutlichten die Aussagen, dass sich in den letzten Jahren ein klarer Wandel vollzogen hat.

„Ich finde, gerade in den Grundschulen hat sich viel getan und immer mehr Lehrer dort sehen Inklusion auch klar als ihre Aufgabe, für die sie sich aber meist schlecht ausgebildet und informiert fühlen. In den Mittelschulen wird Inklusion noch mehr den Sonderpädagogen zugeschrieben.“ (LfS, EinzInkl, 36J., 10J. im Schuldienst, 6J. im inklusiven Setting)

◆ Sich-gegenseitig-annehmen

Inwiefern die Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen der beiden Kooperationspartner als vereinbar empfunden werden, wurde mit einer adaptierten Version der Co-Teacher-Relationship Scale erhoben. Im Original erfragt diese, ob und wie sich die Items aus Sicht des Antwortenden überschneiden. Diverse Vorüberlegungen ergaben, dass für eine gute Kooperation keine Übereinstimmung, sondern vielmehr eine Vereinbarkeit bestehen muss. So können sich sprichwörtlich Gegensätze anziehen und sich unterschiedliche Vorstellungen zu einem guten Ganzen ergänzen. Wenngleich auf den ersten Blick auffällt, dass durchschnittlich sehr hohe Zustimmungswerte auf einer Skala von 1 (= gar nicht miteinander vereinbar) bis 4 (= sehr gut miteinander vereinbar) angegeben wurden, so überrascht doch der Blick auf die Abweichungen zwischen LaS und LfS. Durchgängig wurde über alle Items hinweg die Vereinbarkeit aus Sicht der LaS signifikant ($p < .001$) höher eingeschätzt als aus Sicht der LfS. Die größten Differenzen finden sich dabei bei den Items, die den Unterricht an sich betreffen oder sich direkt auf ihn auswirken (vgl. Tabelle 2.12).

Tab. 2.12: Differenzen im Urteil der Vereinbarkeit von verschiedenen Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen zwischen LaS und LfS

	M der LfS	M der LaS	Diff. M
Ansichten darüber, wie man Lerntätigkeiten anpasst und individualisiert	2,9	3,6	0,7
Ansichten darüber, wie man mit unangepasstem Verhalten umgeht	3,0	3,6	0,6
Herangehensweise an die Unterrichtsplanung	2,9	3,4	0,5
Überzeugungen darüber, wie Kinder am besten lernen	3,1	3,6	0,5
Haltung zur Inklusion	3,2	3,7	0,5
Ansichten, wie man die Aktivitäten der Schüler strukturiert	3,1	3,5	0,4
Flexibilität im Umgang mit unvorhergesehenen Ereignissen	3,3	3,7	0,4
Einstellungen dazu, neue Dinge zu lernen	3,3	3,7	0,4
Vorstellungen zur räumlichen Aufteilung des Klassenzimmers	3,3	3,7	0,4
Art und Weise des Umgangs mit Kollegen, Eltern und Fachleuten	3,3	3,7	0,4
Meinung zum jeweiligen Rollenverständnis und Verantwortlichkeiten beider Lehrkräfte	3,3	3,6	0,3
Ansichten über die Elternarbeit	3,3	3,6	0,3
Sinn für Humor	3,5	3,8	0,3
Persönliches Engagement beim Unterrichten	3,4	3,7	0,3
Meinung darüber, welche inhaltlichen Schwerpunkte für die Schüler gesetzt werden sollten	3,3	3,5	0,2

Konkret bedeutet dies, dass LaS die Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen durchgängig als besser vereinbar erleben, ergo mit der Kooperationsbeziehung zufriedener sind.

Bei einem anderen verwendeten Messinstrument, einer adaptierten Version der Grazer Skala zur Lehrerkooperation (GSLK; Gebhardt u.a. 2013) wurde mit 11 Items eine Einschätzung der Qualität der Kooperation vorgenommen. Hier zeigten sich analog zur Untersuchung von Gebhardt u.a. (2013, 15) zwischen LaS und LfS keine signifikanten Unterschiede, wobei dennoch ähnliche Tendenzen zu erkennen sind: Auf einer Skala von 1 bis 4 (wobei ein höherer Wert für höhere Qualität steht) erreichten LaS einen Mittelwert von 3,1 und LfS einen Mittelwert von 3,0.

LfS beklagen in der Zusammenarbeit vor allem fehlendes Hintergrundwissen von LaS zur sonderpädagogischen Arbeit (u.a. zur Individualisierung und Differenzierung), was in der Zusammenarbeit zu einem mangelnden Verständnis bezüglich der Wahl angemessener Methoden, der zeitlichen Strukturierung, des Einsatzes von Lehr- und Lernmaterialien, etc. führen kann. Ebenso kritisieren sie, dass oftmals der Lehrstoff seit Jahren nach der gleichen Art und Weise „durchgezogen“ werde und keine Offenheit für neue Lehr- und Lernformen vorhanden sei, die möglicherweise individualisierender und differenzierender wären; letzteres ist möglicherweise durch die Rahmenbedingungen begründet, die v.a. an den GS mit Blick auf den Übertritt vorgegeben sind.

„Regelschullehrer orientieren sich strikt an einem scheinbar verpflichtend vorgegebenen System an Stoff-, Zeit-, Prüfungs-, Kontrollvorgaben, die keinerlei individuellen Spielraum bei der Erarbeitung zu zulassen scheinen und für alle Schüler und Lehrer verbindlich sind. Individuelle Förderung und offene Unterrichtsformen werden in diesem System in Frage gestellt.“ (LfS, Profil, 58J, 37J. im Schuldienst, 3J. im inklusiven Setting)

Die mangelnde Bereitschaft zu einer kooperativen Arbeit und das fehlende Verständnis für den sonderpädagogischen Blickwinkel bzw. Auftrag werden in Bezug auf den Unterricht allgemein, auf alle SuS und auf SuS mit SPF im Besonderen bezogen. Den hier dargestellten grundlegenden Unterschied zwischen LfS und LaS, beschreibt auch Murawski sehr anschaulich:

„General education classroom teachers are viewed as the individuals able to ‚see the forest.‘ Their training has entailed learning about students at different grade levels and developmental stages. They are aware of the standards, curriculum, and general requirements for their grade level(s) or subject area(s). (...) Special service providers are individuals with specialized training to work with subsets of students. In co-teaching situations, they are often special education teachers [...]. These special service providers may have a completely different training and frame of reference from their general education counterparts. They are generally the ones who are taught to ‚see the trees.‘“ (Murawski 2010, 42ff.)

Ein wesentlicher Schritt dahin, sich gegenseitig anzunehmen, ist, dass beide Seiten diesen grundlegenden Unterschied auf der Persönlichkeitsebene wahrnehmen und wertfrei anerkennen. Dieser Aspekt wurde mit dem Impuls „Es ist nicht so einfach, das annehmen zu können, wie es die Kollegin macht“ hinterfragt. Hier wurde eine sehr interessante Diskrepanz zwischen den Aussagen von LaS und LfS deutlich: Lediglich 5 Aussagen von LaS stimmen der Aussage unmissverständlich zu, etwa weil die Arbeitsblätter nicht gefallen, es menschlich nicht passt, unterschiedliche pädagogische „Welten aufeinanderprallen“ oder die Vorgehensweise der LfS als nicht effektiv für die Klasse gesehen wird bzw. diese stofflich nicht voranbringt (LaS kritisieren mangelndes Verständnis für Lehrplandruck und schnelles inhaltliches Voranschreiten). Weitere 8 Aussagen spiegeln ein „manchmal“ bzw. „am Anfang war das so“ wider. 77 LaS haben

hingegen keine Probleme in dieser Hinsicht erlebt, konnten also die Vorgehensweisen gut annehmen und Positives aus den Vorgehensweisen des Kooperationspartners mitnehmen. Weitere 22 LaS betonen, dass dies personenabhängig sei: Die Chemie müsse stimmen, man müsse auf einer Wellenlänge sein und miteinander reden können.

Die Aussagen von LfS sprechen dagegen eine ganz andere Sprache: 54 Aussagen stimmen dem Impuls ausdrücklich zu. Weitere 14 betonen die Abhängigkeit von Personen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Ich arbeite ja mit 5 verschiedenen Kollegen zusammen [...]. Die Arbeit der Kollegen erlebe ich sehr verschieden. Eine Kollegin arbeitet so mit den Schülern, dass ich mich meist recht wohl dabei fühle und ich ähnlich arbeite. Eine andere Kollegin arbeitet so, dass ich meistens ihre Vorgehensweise gut finde und insgesamt gut akzeptieren kann, wie sie arbeitet. Wenn ich etwas nicht so gut finde, dann können wir offen darüber sprechen und finden eine Einigung. In der Regel versuche ich auch nicht den Kollegen zu ändern, jeder hat ja so seinen Stil. Bei einem Kollegen allerdings gibt es viele Unterrichtssituationen und Vorgehensweisen, die ich gar nicht gut finde und es ist auch schwierig mit ihm darüber zu sprechen, da er meine Bedenken dann irgendwie abtut und flapsige Kommentare gibt. Er ist nur in kleinen Bereichen bereit etwas zu ändern. Ich fühle mich dann oft in der Klasse unwohl, weil ich den Umgang, den er mit den Kindern pflegt nicht gut finde und auch die Methoden oft ungeeignet sind (meiner Meinung nach). Es ist sehr schwierig für mich, dann so etwas anzusprechen. Ich möchte ihn ja auch nicht verärgern, weil ich ja froh bin, dass er zur Zusammenarbeit bereit ist.“ (LfS, PaKl, 49J., 12J. im Schuldienst, k.A.)

Grundlegend verschiedene Einstellungen und Prinzipien sowie eine andere Umsetzung der Fördergedanken machen es für LfS darüber hinaus schwieriger, die Vorgehensweisen des Kooperationspartners anzunehmen:

„Meine Kollegin kommt aus einer völlig anderen Haltung zum Kind heraus. Deshalb ist sie Grundschullehrerin geworden. Da gibt es natürlich mächtig viel Bedarf an Austausch von Kernideen über Unterricht, der Ansicht von Kindern prinzipiell, die Auseinandersetzung oder -nehmung mit und von Lehrplänen und der Frage: was ist eine Behinderung?“ (LfS, Profil, 53J., 26J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

„Manchmal ist es auch heute noch schwer für mich zu akzeptieren, wenn eine Lehrkraft z.B. ein gemeinsam entwickeltes Verstärkersystem nicht konsequent umsetzt und es somit zum Scheitern verurteilt ist.“ (LfS, Koop, 40J., 15J. im Schuldienst, k.A.)

Dass gemeinsame Wege gar nicht erst eingeschlagen werden, ein Sich-gegenseitig-annehmen oberflächlich bleibt und ein Team keine Chance hat zu wachsen, sehen LfS auch in den Rahmenbedingungen begründet. Ein punktuell anwesender MSD ist nur ein Angebot zur Unterstützung, der Ideen und Vorschläge aufzeigt und berät. Wünsche und Idealvorstellungen von Seiten der LfS bleiben so mitunter auf der Strecke. Den Rahmenbedingungen geschuldet ist auch, dass LfS häufig in der Situation sind, sich völlig anzupassen und eigene Vorstellungen und Standards über Bord zu werfen. Sie können aufgrund von äußeren Zwängen Kinder und Jugendliche nicht so unterrichten wie sie gerne würden und befürchten dadurch einen Qualitätsverlust in der Förderung von SuS mit SPF.

„Das ist richtig; allerdings hat einfach jeder Lehrer seine eigene Vorgehensweise und das muss ich als Sonderpädagoge auch respektieren; auch wenn es nicht immer zum Wohl der Kinder ist. Ich kann die Lehrkraft nur beraten.“ (LfS, EinzInkl, 43J., 19J. im Schuldienst, 8J. im inklusiven Setting)

„Als Sonderpädagoge in einer Koop-Klasse mit nur vier Stunden bleibt einem nichts anderes übrig, als der Grundschullehrkraft die Hauptverantwortung für den Unterricht zu überlassen.“ (LfS, Koop, 44J., 18J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

„Ich bin nicht per se die bessere Pädagogin, ich habe lediglich Ideen, Vorschläge und Erfahrungen dabei, die Kindern mit Förderbedarf helfen können, die Verantwortung für das einzelne Kind bleibt erstmal bei der Klassenlehrkraft. Erst, wenn sie Verantwortung abgeben möchte, übernehme ich dies. Mit dieser Haltung bin ich – bis jetzt – gut gefahren.“ (LfS, Profil, 46J., 22J. im Schuldienst, 3J. im inklusiven Setting)

Einzelne Lehrkräfte konnten der Schwierigkeit des „Annehmen-Könnens“ auch etwas Positives abgewinnen:

„Das stimmt, bereichert aber dadurch, dass eigene und andere Vorgehensweisen wieder reflektiert und verbessert werden können. Andernfalls wächst man daran, sich in Toleranz und Akzeptanz auch Kollegen gegenüber zu üben!“ (LfS, Koop, 42J., 15J. im Schuldienst, k.A.)

Als Verbesserungsvorschlag wurde wiederum die verstärkte Beachtung der Inklusion in der Ausbildung genannt:

„Ja, regelschulische und sopäd. Gedanken, Bedürfnisse und Vorschriften (letzteres v.a. bei den Regelschulen), müssen mehr vereint werden, schon im Studium.“ (LfS, Profil, 29J., 5J. im Schuldienst, k.A.)

◆ Lernen-voneinander

Die Meinungen zum Impuls „Für konstruktive fachliche Kritik sind wir beide offen – wir lernen voneinander.“ gehen bei LaS und LfS ebenfalls deutlich auseinander. Vorab sei gesagt, dass die große Zahl der positiven Aussagen wie folgt erläutert wird: LfS bekommen einen vertieften Einblick in die Fachdidaktik, den Lehrplan der allgemeinen Schule und in die Führung großer Klassen. LaS profitieren vom sonderpädagogischen Fachwissen in Bezug auf Hilfsmittel, Diagnostik, Materialien, Förderpläne, individuelle Fördermaßnahmen und Unterrichtsmethoden. Auffallend häufig werden von LaS positive Erfahrungen in der gemeinsamen Elternarbeit beschrieben.

Volle Zustimmung zu dieser Aussage äußern hier 91% der LaS aber nur 66% der LfS. Dafür lassen sich die Erläuterungen von LfS deutlich häufiger (23%) einem „Ja, aber...“ zuordnen als bei LaS (5%) oder stellen eine klare Negation dar (7% der LfS; 1% der LaS). Auch, wenn insgesamt ein Großteil aller Lehrkräfte dem Impuls uneingeschränkt zustimmt, sehen LfS auffallend seltener ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Lernen. Dies spiegelt sich umgekehrt auch in Aussagen von LaS wider:

„Ja, das auf jeden Fall. Ich profitiere von meiner Kollegin mehr als sie von mir, denke ich.“ (LaS, Profil, 40J., 11J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

„Stimmt! Aber eher der GS-Lehrer vom Sonderpädagogen, weil deren Ausbildung einfach die bessere ist.“ (LaS, Koop, 55J., 22J. im Schuldienst, 3J. im inklusiven Setting)

LfS sehen aufgrund ihrer Profession (v.a. in der Einzelinklusion) seltener die Möglichkeit zum Lernen voneinander:

„[...] der Sonderpädagoge [ist] ja mehr in der Rolle des Ratgebers [...] und die Regelschullehrkraft eher in der Rolle des zu Beratenden. Deshalb habe ich als Sonderpädagoge bislang zwar ganz viele Fragen von der Regelschullehrkraft gestellt bekommen, aber so gut wie nie eine konstruktive Kritik gehört.“ (LfS, EinzInkl, 38J., 12J. im Schuldienst, k.A.)

Darüber hinaus wird von LfS beklagt, dass sie aufgrund ihrer Rolle und Aufgabe rasch unter Druck geraten, sich anstelle eines Miteinanders anzupassen, unterzuordnen und eigene Vorstellungen, Ansprüche und Standards aufzugeben:

„[...] Ich bin [...] der Ansicht, dass sich die Sonderpädagogen immer ein wenig mehr anpassen sollen als anders herum.“ (LfS, PaKI, 40J., 10J. im Schuldienst, k.A.)

„Jeder macht sein Ding! Es war für mich nicht einfach, meine Vorstellungen von inklusiver Beschulung über Bord zu werfen. Aber irgendwann habe ich mir gedacht, du bist da, um zu unterstützen, also frag, was gewünscht wird oder als hilfreich angesehen wird, und mach das einfach.“ (LfS, Profil, 40J., 10J. im Schuldienst, 5J. im inklusiven Setting)

Erneut wird darauf hingewiesen, dass für ein Voneinander-Lernen eine gewisse Offenheit vonnöten ist, welche mit einer besseren Aus-, Fort- und Weiterbildung erreicht werden sollte:

„[...] für MSDs ist es ganz wichtig, nicht von oben herab auf die Regelschullehrer zuzugehen und offen für neue Anregungen zu sein. Sonst würde die Arbeit nicht funktionieren. Bei den Regelschullehrern ist diese Offenheit leider nicht immer da.“ (LfS, EinzInkl, 45J., 21J. im Schuldienst, 11J. im inklusiven Setting)

„Die Mittelschullehrer wurden nicht für ihre Arbeit an der Inklusionsschule fortgebildet. Es wäre sehr wichtig Themen wie: Unterrichtsqualität, Offene Unterrichtsformen, Umgang mit Verhaltensstörungen, verschiedene Unterrichtsformen, ClassroomManagement etc. [anzusprechen].“ (LfS, Profil, MS, 41J., 14J. im Schuldienst, 1J. im inklusiven Setting)

2.3.4 Positive Entwicklungen und bestehende Hemmnisse in der Kooperation von LfS und LaS im Rahmen der Inklusion in Bayern

Aus den Ergebnissen der beiden Teilstudien lassen sich auf allen Ebenen der Kooperation an bayerischen Schulen zahlreiche positive Entwicklungen und Bedingungen einer gelingenden Zusammenarbeit herleiten. Gleichmaßen sind auch Aspekte zu Tage getreten, die als Hemmnisse empfunden werden und Anknüpfungspunkte für eine Verbesserung bzw. Optimierung bieten.

Tab. 2.13: Übersicht der der positiven Entwicklungen und bestehender Hemmnisse in der Kooperation von LfS und LaS

Aspekt	Positive Entwicklungen	Bestehende Hemmnisse
in der Kooperation von LfS und LaS im Rahmen der Inklusion		
Organisatorische Ebene		
Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit LfS bringt Zeitersparnis und Entlastung für LaS und individuelle Förderzeit für SuS mit SPF (z.B. durch gemeinsame Unterrichts- und Förderplanung). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Passung: Leistungsdruck v.a. der GS ↔ Zeit für kooperative Lehr- und Lernformen/Projekte • In vielen Fällen wird mehr gemeinsame Zeit (Lehrerwochenstunden) gewünscht; z.B. für eine umfangreichere und intensivere Förderung der SuS, für gemeinsame Absprachen, Projekte, u.a. • Das Ungleichgewicht zwischen erhöhtem zeitlichem Aufwand und angemessener Vergütung bzw. Stundenentlastung wird als negativ erlebt.

Aspekt	Positive Entwicklungen in der Kooperation von LfS und LaS im Rahmen der Inklusion	Bestehende Hemmnisse
Schülerzusammensetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Zahl der SuS ohne SPF wird von rund 50% der Befragten als passend eingeschätzt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gesamtschülerzahl der Klasse und Anzahl von SuS mit SPF wird v.a. von LaS als zu hoch eingeschätzt. • Schülerzahl der Bezugsklassen liegt über bayerischem Durchschnitt.
räumliche Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativität zur Anpassung der Raumsituation an die Bedingungen: Nutzung der Flure oder entfernter Räume für zeitweise Trennung • Bedingungen in Partner- und Tandemklassen am besten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigener Nebenraum der Klasse für indiv. Förderung nur bei 15% vorhanden • Bedingungen werden v.a. in der Einzelinklusion als verbesserungswürdig wahrgenommen.
Berufserfahrung in der Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • LfS und LaS bringen unterschiedliche Kompetenzen mit, die günstig für ein Gelingen der Inklusion sind (doppelte Profession). 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzlich zur größeren Expertise für sonderpäd. Förderung haben LfS im Durchschnitt fast doppelt so lange Erfahrung mit Inklusion → sehr unterschiedliche Voraussetzungen.
Sachebene		
gemeinsame Zeit für Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Die Zahl gemeinsamer Stunden ist über die inklusiven Settings hinweg sehr unterschiedlich; davon abgesehen arbeiten LfS und LaS rund die Hälfte ihrer gemeinsamen Unterrichtszeit im gleichen Raum. 	
gemeinsamer Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Rund die Hälfte der Befragten zeigt sich mit dem Umfang des gemeinsamen Unterrichts zufrieden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Von den mit dem Umfang Unzufriedenen wollen LfS eher mehr gemeinsamen Unterricht, LaS eher weniger. • LfS sind unzufrieden mit der Rolle als „Nachhilfelehrer“ und möchten lieber gemeinsam unterrichten.
Lehr- und Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> • LaS und LfS nutzen eine große Bandbreite von Lehr- und Lernformen. Anpassung an Bedürfnisse der SuS • LaS und LfS stimmen überein, dass Unterricht mit einem möglichst hohen Grad an innerer Differenzierung am geeignetsten ist. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte setzen am häufigsten „getrenntes Unterrichten aller SuS mit und ohne SPF ein“ ein, obwohl dessen Eignung als vergleichsweise gering eingeschätzt wird.
Absprachen	<ul style="list-style-type: none"> • Überwiegend wird die Qualität der Absprachen als gut/sehr gut bewertet. • Langjährige Zusammenarbeit reduziert die Quantität und steigert Qualität von Absprachen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitmangel und ein institutionell nicht abgesicherter Rahmen beeinträchtigen die Qualität von Absprachen. • 65,5% der LaS und LfS empfinden die Zeit für Absprachen als zu wenig.
Beziehungs- und Persönlichkeitsebene		
Teambildung	<ul style="list-style-type: none"> • LfS und LaS erleben die Arbeit im Team überwiegend als sehr bereichernd, entlastend und positiv ohne Kontrolle oder Überwachung zu empfinden. • Die Dauer der Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf das Gefühl der Überwachung und Kontrolle aus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teambildung kann dadurch erschwert werden, dass sich die Lehrkräfte durch Außenstehende überwacht oder kontrolliert fühlen.

Aspekt	Positive Entwicklungen	Bestehende Hemmnisse
in der Kooperation von LfS und LaS im Rahmen der Inklusion		
Freiwilligkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit wird mit Offenheit, Motivation und Engagement verknüpft. • Freiwilligkeit wird als gewinnbringend für die Arbeit in inklusiven Settings erlebt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritik an der Forderung nach Freiwilligkeit und Ansicht, dass die Arbeit in der Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe Teil professioneller Selbstverständlichkeit ist. • Mangelnde Ressourcen und hohe Belastung der LaS fördern „Abschiebementalität“ an Förderschulen.
Rollen und Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Bereiche, die LaS und LfS gemeinsam verantworten, „laufen gut“. • LaS sind dankbar für die fachliche Unterstützung (u.a. in der Elternarbeit) und schätzen es, kein Einzelkämpfer mehr sein zu müssen. • LfS erleben eine Qualitätssteigerung des Unterrichts. 	<ul style="list-style-type: none"> • LfS beklagen eingeschränktes Fachwissen von LaS und daraus resultierendes fehlendes Verständnis für die Aufgabe und Rolle des LfS. • LaS sind signifikant häufiger als LfS der Ansicht, Förderung von SuS mit SPF sei Aufgabe der LfS. • LfS nehmen im Kollegium der allgemeinen Schule oftmals eine Außenseiterrolle ein.
Sich-gegenseitig-annehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Stimmt die Chemie, kann die große Mehrheit der LaS die Vorgehensweisen der LfS gut annehmen. • Bereicherung durch Reflexion der eigenen Vorgehensweisen, Übung in Toleranz und Akzeptanz. 	<ul style="list-style-type: none"> • LfS haben v.a. aufgrund verschiedener professioneller Sichtweisen größere Probleme zu akzeptieren, wie es die LaS macht. • Rahmenbedingungen (z.B. nur punktuelle Anwesenheit des MSD) sorgen bei LfS für Unmut und Sorge um Qualitätsverlust.
LaS erleben die Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen durchgängig als besser vereinbar als LfS.		
▶ positiv für LaS		▶ negativ für LfS
Lernen voneinander	<ul style="list-style-type: none"> • LaS erleben zu 91% ein Lernen voneinander. • LfS werten es als positiv, dass sie einen vertieften Einblick in die Fachdidaktik, den Lehrplan der allgemeinen Schule und in die Führung großer Klassen bekommen. • LaS profitieren vom sonderpädagogischen Fachwissen in Bezug auf Elternarbeit, Hilfsmittel, Diagnostik, Materialien, Förderpläne, individuelle Fördermaßnahmen und Unterrichtsmethoden. 	<ul style="list-style-type: none"> • LfS sehen deutlich seltener ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Voneinander-Lernen. • LfS empfinden, dass sie sich anpassen müssen und Ideen und Fördervorstellungen u.U. verwerfen müssen. • LfS vermissen die für ein Voneinander-Lernen notwendige Basis der Offenheit.

Am Gelingen der Kooperation von LaS und LfS im Rahmen der Inklusion in Bayern und damit einer wachsenden Quantität und einer höheren Qualität sind mittelbar und unmittelbar Akteure auf mehreren Ebenen des Schulsystems beteiligt. Insbesondere sind dies die Lehrkräfte selbst, die direkten Vorgesetzten in der Schulleitung, sowie für die Gestaltung der organisatorischen Ebene die höhere Verwaltungsebene (Schulamt, Regierung, Ministerium).

Ulrich Heimlich/Christina Ostertag/Kathrin Wilfert de Icaza

2.4 Qualität inklusiver Schulentwicklung

Der Erfolg der inklusiven Schulentwicklung ist nicht in erster Linie abhängig von Strukturfragen des Bildungssystems, sondern in viel höherem Maße von der Qualität der pädagogischen Arbeit in Schulen. Deshalb stand in einer Teilstudie des „Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung (B!S)“ der Zusammenhang von Inklusion und Qualität im Mittelpunkt. Insbesondere sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit die inklusive Qualität von Schulen messbar ist. Dazu wurde eine eigene Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QU!S) neu konstruiert und in über 70 Schulen erprobt.

Im Folgenden werden der Prozess der Entwicklung dieser Qualitätsskala dargestellt und ein Überblick über die Ergebnisse der Schulen mit dem Profil Inklusion gegeben. Die Durchführung der Studie bezog sich auf Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion in Bayern. Unter Mittelschulen sind die ehemaligen Hauptschulen in Bayern zu verstehen. Diese wurden in Bayern in Mittelschulen umbenannt und umfassen die Jahrgangsstufen 5-9 oder 5-10. In die Untersuchung aufgenommen wurden alle Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion, die über mindestens ein Jahr Erfahrung mit dem Profil Inklusion verfügten und sich bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen.

2.4.1 Qualität inklusiver Schulen (Problemstellung)

Nach übereinstimmender Auffassung in der Fachliteratur benötigen inklusive Schulen eine hohe pädagogische Qualität (vgl. Heimlich 2003, 2009; Heimlich/Jacobs 2001; Heimlich/Kahlert 2012; Schwab u.a. 2013). Ungeklärt ist allerdings bislang in der internationalen Inklusionsforschung die Frage, wie inklusive Qualität gemessen werden kann. Dazu wurde mit der „Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QU!S)“ erstmalig ein eigenes Messinstrument neu entwickelt und erprobt. Ziel war die Gewinnung empirisch fundierter Aussagen zur inklusiven Qualität in bayerischen Schulen. Die QU!S-Studie ist an der Nahtstelle zwischen Wissenschaftssystem und Schulsystem verortet und steht somit im Spannungsfeld von objektiv-deskriptiven Forschungsinteressen und normativ-handlungsorientierten Praxisinteressen. Von daher war die QU!S-Studie als Feldforschung im Arbeitsfeld Schule anzulegen.

Auf der Basis dieser Ausgangshypothese wurde eine internationale Literaturrecherche zum Thema „Inklusion und Qualität in Schulen“ durchgeführt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass eine solche Skala zur Messung inklusiver Qualität in Schulen, die die gängigen Gütekriterien erfüllt, nicht vorliegt. Die Ergebnisse der Literaturrecherche gingen in die Konstruktion der QU!S mit ein.

Von inklusiver Qualität wird dann gesprochen, wenn auf den Ebenen Förderung, Unterricht, Team, Schulkonzept und externe Vernetzung alle Beteiligten teilhaben und etwas beitragen können (vgl. Heimlich 2003, S. 172). Der Begriff „Qualität“ leitet sich von den lateinischen Begriffen *qualis* und *qualitas* ab. *Qualis* bedeutet soviel wie Beschaffenheit, Eigenschaft und bezieht sich auf die Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person). Damit ist die Beschaffenheit eines Produktes im Sinne von spezifischen Merkmalen gemeint. *Qualitas* weist auf eine Vorstellung von der Güte eines Produktes im Vergleich zu bestimmten Beurteilungsmaßstäben hin (vgl. Zollondz 2002, 9ff.). Insofern haftet dem Qualitätsbegriff stets eine normative Dimension an, d.h. Qualität enthält Vorstellungen von besonders guten Arbeits-

ergebnissen bzw. Personeneigenschaften oder auch sozialen Beziehungen. Gleichzeitig verweist er auf die Notwendigkeit der Bewertung und enthält so ebenfalls eine evaluative Dimension. Damit ist der Qualitätsbegriff allgemein nicht unabhängig vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen (vgl. Harvey/Green 2000; Ditton 2000). Otto Speck spricht im Feld der Behindertenhilfe von sozialer Qualität:

„Mit Sozialer Qualität (im Original kursiv – U.H.) ist ein Wertkomplex gemeint, der sich auf das Individuum als Person, begabt mit unverlierbarer Menschenwürde, und zugleich auf seine Zugehörigkeit (Inklusion) zu anderen in einer ihm und dem Gemeinwohl förderlichen Weise bezieht. Eine spezifische Ausprägung und Funktion enthält diese Qualität unter dem Aspekt drohender Ausgrenzungen (Exklusionen), wie z.B. ökonomischer Benachteiligungen oder vorliegender funktioneller Beeinträchtigungen (Behinderungen).“ (Speck 1999, S. 129)

Wird der Wertekomplex „soziale Qualität“ nun genauer betrachtet, so geraten auf dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen mehrere Teilwerte in das Blickfeld. Soziale Qualität erfordert ...

- ... Menschlichkeit im Sinne einer humanen Annahme aller auch angesichts vorhandener individueller Unterschiede,
- ... Autonomie im Sinne einer Achtung vor den unveräußerlichen Selbstbestimmungsrechten jedes Einzelnen,
- ... Professionalität im Sinne der fachlichen Kompetenz und Überprüfbarkeit von Hilfeleistungen,
- ... Kooperativität im Sinne einer alle Beteiligten einbeziehenden möglichst engen Zusammenarbeit,
- ... Organisationale Funktionalität im Sinne effektiver Strategien des Zusammenwirkens der verschiedenen beteiligten Ebenen einer Hilfeleistung und
- ... Wirtschaftlichkeit im Sinne eines nachvollziehbaren und dem Bedarf angemessenen Einsatzes von Personal- und Sachmitteln (vgl. ebd., S. 130ff.).

Diese Teilwerte sozialer Qualität bilden zugleich die ethische Grundlage pädagogischen Handelns und gelten deshalb ebenfalls für Angebote der Behindertenhilfe. Auch die Qualität der Behindertenhilfe ist damit bereits in Prozesse der Inklusion und Exklusion von Menschen mit Behinderungen eingebunden.

Qualität in Bildungseinrichtungen entwickelt sich nun nach vorliegenden Erfahrungen auf mehreren Ebenen. Basis der weiteren Überlegungen ist deshalb auch das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung. Vor diesem Hintergrund sollte die „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)“ als objektives, valides und reliables Instrument der Inklusionsforschung erarbeitet werden. Grundlage der Entwicklung der QU!S ist der Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ (vgl. Fischer, Heimlich, Kahlert, Lelgemann 2013), der vom Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ für das bayerische Schulsystem entwickelt worden ist und an alle ca. 6.000 Schulen in Bayern versendet wurde. Der Leitfaden steht zudem auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst kostenlos als PDF-Datei zur Verfügung.

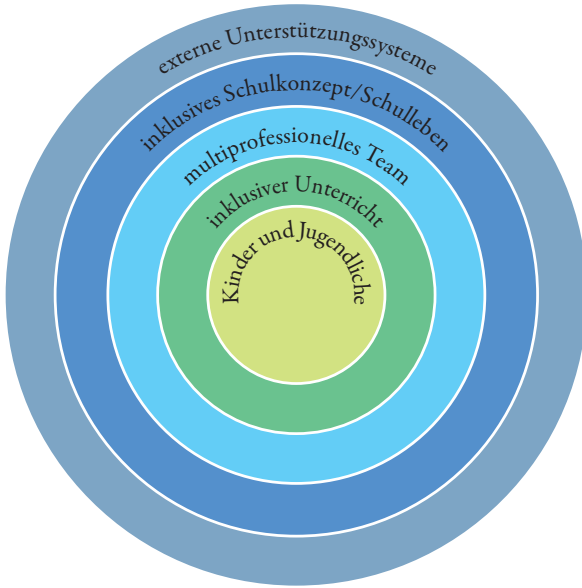


Abb. 2.10: Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung

2.4.2 Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QU!S) (Methoden)

Konstruktion der QU!S

Die Entwurfsfassung der QU!S enthält fünf Schulentwicklungsebenen, für die jeweils fünf Qualitätsstandards formuliert worden sind, denen wiederum fünf ausformulierte Ausprägungsgrade zugeordnet werden. Insgesamt entsteht so eine Qualitätsskala mit 125 Items. In einem ausführlichen Manual wird die Handhabung und Auswertung der QU!S eingehend erläutert (vgl. Heimlich/Ostertag/Wilfert de Icaza/Gebhardt 2016).

Qualitätsstandard 1.4: Der Stand der Lernentwicklung der Schüler wird regelmäßig überprüft.

1	2	3	4	5	Bemerkungen
1.4.1 Informa- tionen zur Lernentwick- lung liegen in schriftlicher Form vor.	1.4.2. Die Eltern haben die Möglichkeit, regelmäßig Informa- tionen zur Lernentwick- lung ihrer Kinder zu bekommen	1.4.3 In der Schule stehen förder- diagnostische Materialien zur Verfü- gung, um die Lern- entwicklung festzustellen.	1.4.4 Die sonderpäda- gogischen Lehr- kräfte unterstüt- zen den Einsatz von förderdi- agnostischen Methoden für die Überprüfung der Lernent- wicklung.	1.4.5 Die Lehrkräf- te haben die Möglichkeit der Fortbildung in Bezug auf den Einsatz förder- diagnostischer methoden für die Feststellung der Lernentwicklung.	
J N NA	J N NA	J N NA	J N NA	J N NA	

Abb. 2.11: Beispielitem der QU!S

Für die Auswertung liegt ein QU!S-Bewertungsbogen und ein QU!S-Mosaik vor.

Qualitäts- ebenen	Ausprägungsgrade					Qualitätsstandards
Qualitätsebene 1: Kinder und Jugendliche						1.1 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung miteinbezogen.
						1.2 Die Schüler mit spFb haben einen förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.
						1.3 Die Schüler mit spFB haben einen Förderplan.
						1.4 Der Stand der Lernentwicklung der Schüler wird regelmäßig überprüft.
						1.5 Die Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen.
Qualitätsebene 2: Inklusiver Unterricht						2.1 Inklusiver Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge der Schüler zu den Lerninhalten.
						2.2 Der Unterricht trägt den unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler Rechnung.
						2.3 Der Unterricht ist für die Schüler klar, verständlich und transparent.
						2.4 Inklusiver Unterricht bietet den Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.
						2.5 Inklusiver Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima.
Qualitätsebene 3: Interdisziplinäre Teamkooperation						3.1 Im Unterricht wird im Team gearbeitet.
						3.2 Der Unterricht wird gemeinsam geplant und in Absprache durchgeführt.
						3.3 Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert.
						3.4 Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese zeitnah und effektiv zu bewältigen ist.
						3.5 Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt.
Qualitätsebene 4: Schulkonzept und Schulleben						4.1 Die Schulleitung gibt Möglichkeiten, über Chancen einer inklusiven Schule zu reflektieren.
						4.2 Die Schulleitung ist aktiv an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzepts beteiligt.
						4.3 Im Schulleben ist es selbstverständl., dass die Schüler erfolgreich an den schul. und außerschul. Aktivitäten teilnehmen können.
						4.4 Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert.
						4.5 Vom Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.

Qualitäts- ebenen	Ausprägungsgrade					Qualitätsstandards
Qualitätsebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld						5.1 Die Schule kooperiert mit den am direkten Prozess beteiligten, damit den Schülern bestmögliche Lernbedingung. eröffnet werden.
						5.2 Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an.
						5.3 Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Voraussetzung betrachtet, um die inklusive Schulentwickl. voranzubringen.
						5.4 Das Umfeld wird mit in die inklusive Schulentwicklung einbezogen.
						5.5 Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.

Abb. 2.12: QU!S-Mosaik

Mit dem QU!S-Manual soll die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität sichergestellt werden. Parallel zur Entwurfsfassung der QU!S entstand ein Schulleiterfragebogen, in dem die Strukturdaten der jeweiligen Schule abgefragt wurden. Auf der Basis des Experten-Ratings wurde die Erprobungsfassung der QU!S erstellt und den zu untersuchenden Schulen vorab zur Verfügung gestellt. Die Gesamtplanung der QU!S-Studie geht aus Abb. 2.13 hervor (vgl. Bühner 2010; Pospeschill 2013).

Experten-Rating zur QU!S

Um die inhaltliche Validität der Items der QU!S einschätzen zu können, wurden die Items zehn internationalen Expertinnen und Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz vorgelegt, die über besonders ausgewiesene Erfahrungen in der inklusiven Schulentwicklung verfügen. In einem Beurteilungsbogen sollten die Expertinnen und Experten einschätzen, inwieweit die Items der QU!S bedeutsam sind für das zugrunde liegende Modell der inklusiven Schulentwicklung. Dies geschah besonders deshalb, weil die Items der QU!S neu konstruiert worden sind. Dabei ist zwar auf den „Leitfaden Profilbildung inklusive Schule“ (vgl. Fischer/Heimlich/Kahlert/Lelgemann 2013) zurückgegriffen worden. Mit der externen Expertengruppe sollte allerdings dieser Konsens im Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“, der vom Bayerischen Landtag beauftragt worden ist, noch einmal überprüft werden.

Von den 125 Items der QU!S erhielten in diesem Experten-Rating 106 Items eine Zustimmung von 80%, weitere 12 Items eine Zustimmung von 70%. Sieben Items lagen unter 70% und vier Items unter 60%. Kein Item erhielt weniger als 50% Zustimmung. In einem offenen Item wurde im Beurteilungsbogen des Experten-Ratings nach Anregungen und Veränderungsvorschlägen gefragt. Diese bezogen sich insbesondere auf spezifische bayerische oder bundesdeutsche Aspekte der inklusiven Schulentwicklung und hier besonders auf spezifische Begriffe, die in anderen Bundesländern bzw. in Österreich oder der Schweiz so nicht gebräuchlich waren. Im Rahmen einer inhaltlichen Überarbeitung der QU!S-Items wurden diese Vorschläge mit eingearbeitet. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Validität der QU!S im Sinne der Gültigkeit bezogen auf die Anforderungen der inklusiven Schulentwicklung als gegeben vorausgesetzt werden kann.

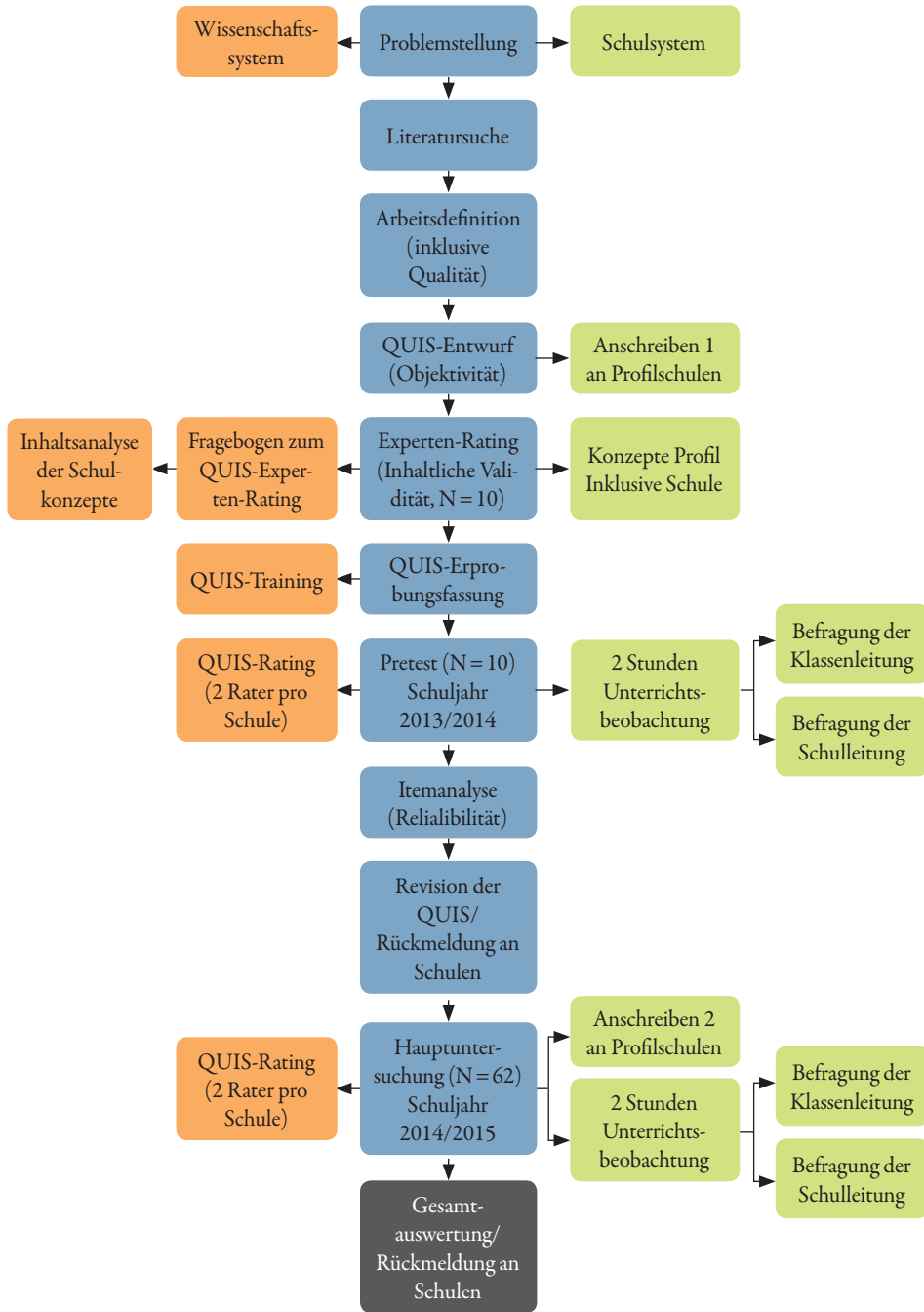


Abb. 2.13: Untersuchungsplanung zur QUIS-Studie

Qualitative Inhaltsanalyse der Schulkonzepte von Schulen mit dem Profil Inklusion

Ein weiterer Schritt zur Überprüfung der inhaltlichen Validität des zugrundeliegenden Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung wurde auf der Basis der Schulkonzepte von Schulen mit dem Profil Inklusion vorgenommen. 28 Schulkonzepte dieser Schulen, die in digitaler Form zugänglich waren, konnten einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden. Hauptfragestellung war bei dieser Untersuchung, inwieweit die Ebenen der inklusiven Schulentwicklung hier schon präsent sind. Die Inhaltsanalyse wurde mit dem Programm MAXQ-DA vorgenommen. Im Ergebnis zeigte sich, dass alle fünf Ebenen des Mehrebenenmodells (Kinder und Jugendliche, Unterricht, Team, Schulkonzept und Schulleben sowie externe Unterstützungssysteme) in den Schulkonzepten Berücksichtigung finden. Allerdings liegen sehr unterschiedliche Gewichtungen vor, die nochmals bestätigen, dass jede Schule mit dem Profil Inklusion eigenständige Schwerpunkte im Sinne einer selbst verantworteten Schulentwicklung vornimmt (vgl. Heimlich/Leiner 2014).

QU!S-Training

Die Beurteiler für das Rating mit Hilfe der QU!S wurden in einem dreitägigen Trainingsseminar auf die Handhabung der QU!S vorbereitet. In einem ersten Modul wurde die inhaltliche Struktur der QU!S durchgearbeitet, so dass alle Qualitätsstandards und alle Ausprägungsgrade bekannt waren. Außerdem wurde die Durchführung und Auswertung laut QU!S-Manual erläutert. Das zweite Modul enthielt Hinweise zu Beobachter- und Beurteilerfehlern sowie Grundlagen der Gesprächsführung. Am dritten Tag des QU!S-Trainings wurden Beurteilerteams von zwei Beurteilern gebildet, die die Anwendung der QU!S in einer Schule erproben und auswerten kann, die Erfahrungen mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hatte. Anschließend wurde die Konkordanz überprüft. Erst bei einer Konkordanz (Interrater-agreement) von mehr als 80% ist das Training erfolgreich abgeschlossen.

QU!S-Pretest

Zur Prüfung der technischen Qualität der QU!S sind zehn Schulen in Bayern nach dem Zufallsprinzip ausgewählt worden, die bereits seit mehreren Schuljahren Erfahrungen mit der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemacht haben, aber nicht das Profil Inklusion beantragt haben. Die Kontaktdaten sind vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zur Verfügung gestellt worden. Die Schulen erklärten sich im Vorfeld zur Teilnahme an dem Pretest bereit. Beteiligt sind letztlich vier Grundschulen (Oberbayern), vier Mittelschulen (Oberpfalz, Oberbayern, Mittel-franken), eine Realschule (Niederbayern) und ein Gymnasium (Unterfranken). Die Hälfte der Schulen befinden sich in einer Stadt mit 15.000-50.000 Einwohnern, zwei in einer Stadt mit bis zu 15.000 Einwohnern und drei in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern. Alle befragten Schulen verfügen zum Zeitpunkt der Untersuchung über ein Ganztagsangebot.

In der Untersuchungsgruppe der Prestudie sind insgesamt 3645 Schüler/-innen erfasst, davon 57,3% Jungen (Bayern: 51,1%) und 42,7% Mädchen (Bayern: 48,9%). Das entspricht in etwa dem bayernweiten Anteil im laufenden Schuljahr 2013/2014 (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014a, S. 5). 2313 Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund stehen 1332 mit Migrationshintergrund gegenüber. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in den Schulen des Pretests liegt mit 36,5% über dem bayernweiten Anteil von 30,4% (Grundschule 26,5%, Hauptschule: 34,2%, vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014b, S. 20). Auch in der Kategorie Migrationshintergrund überwiegen die Jungen mit 52,4%. Insofern ist davon auszugehen, dass die Schulen des Pretests

den Umgang mit Heterogenität bereits erproben, damit aber durchaus vergleichbare Problemlagen wie andere Grund- und Mittelschulen bewältigen müssen.

Von diesen Schülern/-innen haben 200 einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieser teilt sich wie folgt auf die Förderschwerpunkte auf: 38% Förderschwerpunkt Lernen, 33,5% Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 8,0% Förderschwerpunkt Sprache, 6,0% Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, 5,5% Förderschwerpunkt Hören, 3,5% Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, 3,5% Förderschwerpunkt Autismus und 2,0% Förderschwerpunkt Sehen. Damit sind in den Schulen der Untersuchungsgruppe alle Förderschwerpunkte präsent. In den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Hören und Sehen entspricht der Anteil in etwa den landesweiten Anteilen in Bayern (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2014a). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind in der Untersuchungsgruppe des Pretests deutlich überrepräsentiert (etwa um das Vierfache), während Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung deutlich unterrepräsentiert sind (etwa ein Fünftel). Im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung liegt der Anteil im QU!S-Pretest etwa bei der Hälfte des bayernweiten Anteils (vgl. ebd.). Zum Förderschwerpunkt Autismus liegen keine Vergleichsdaten vor. Bei einer unausgewählten Stichprobe ist diese Verteilung aber erwartungsgemäß. Bei der Interpretation der Daten des Pretests sollte jedoch die eingeschränkte Repräsentativität der Daten berücksichtigt werden.

Beim Einsatz der QU!S in den zehn Schulbesuchen des Pretests ist die grundsätzliche Praktikabilität des Untersuchungsinstruments unter Beweis gestellt worden. Auf der Basis einer zweistündigen Unterrichtshospitation in einer Klasse, in der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden, eines ca. 45-minütigen Gesprächs mit der Klassenleitung und der sonderpädagogischen Lehrkraft sowie eines ca. 45-minütigen Gesprächs mit der Schulleitung war es möglich, Beurteilungen zu den Items der QU!S durchzuführen. Die zwei Beurteilerteams, bestehend aus den Leitern der QU!S-Studie und jeweils einer Studentin bzw. einem Studenten haben die Durchführbarkeit der Studie prinzipiell bestätigt. Es ist allerdings auch mit Rücksicht auf die schulischen Zeit- und Arbeitsstrukturen immer wieder zu unterschiedlichen Abläufen gekommen. Sowohl bei den Gesprächen als auch bei den Unterrichtshospitationen haben sich über die Items der QU!S hinaus immer wieder qualitativ hoch bedeutsame Informationen ergeben, so dass für die Hauptuntersuchung entsprechende Protokollbögen vorbereitet worden sind (Gesprächsprotokoll, Unterrichtsprotokoll).

Bei der Analyse der Items der QU!S stand die Frage nach der Reliabilität der QU!S im Vordergrund. Die Reliabilität der QU!S wurde mit Hilfe der Interbeurteilerübereinstimmung und der Guttman-Skala überprüft. Die Datenanalyse zum Pretest der QU!S wurde mit SPSS 21 durchgeführt.

Die Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Beurteilungen im Rahmen der QU!S wird über die Konkordanz (interrater-agreement) festgestellt. Konkordanz wird definiert als die Übereinstimmung zwischen Beurteilern (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 162; Bortz/Lienert 2008, S. 310ff.). Die Konkordanz im Pretest zur QU!S wird mit Cohens Kappa-Koeffizienten berechnet (interrater-agreement bei zwei Beurteilerinnen und Beurteiler). Der Kappa-Koeffizient zum Pretest der QU!S beträgt $\kappa_{QU!S} = 0,942$. Die Konkordanz bezogen auf die QU!S kann im Pretest demzufolge als sehr gut bezeichnet werden. Insofern ist von einem erfolgreichen QU!S-Training auszugehen, in dem die Beurteilerinnen und Beurteiler vorab entsprechend geschult worden sind. Items, die nicht mit einer Übereinstimmung von mindestens 80% beurteilt worden sind, gehen nicht in die Gesamtbewertung ein.

Zur Analyse der Trennschärfe der Items der QU!S wurde geprüft, inwiefern bei der QU!S eine Guttman-Skala zugrunde gelegt werden kann. Eine Guttman-Skala (bzw. ein Skalogramm) ist so aufgebaut, dass die Ausprägungsgrade der Skala von 0-5 ein zugrundeliegendes Modell in wachsendem Maße repräsentieren, bei der QU!S das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung, wie es im Manual zur QU!S beschrieben wird. Der Ausprägungsgrad 5 muss also die Ausprägungsgrade 1, 2, 3 und 4 einschließen. Voraussetzung für das Vorliegen einer Guttman-Skala ist der kontinuierliche Anstieg der Zuordnungen in einem Kriterium ohne Auslassungen, in der QU!S also bezogen auf die Ausprägungsgrade des jeweiligen Qualitätsstandards. Auslassungen im kontinuierlichen Anstieg werden als Fehler im Rahmen einer Guttman-Skala gewertet.

Beispiel: Im Qualitätsstandard 1.4 wird das Vorliegen der Ausprägungsgrade 1, 2 und 3 bestätigt. Der Ausprägungsgrad 4 kann nicht bestätigt werden, der Ausprägungsgrad 5 aber schon. Der nicht vorliegende Ausprägungsgrad 4 ist im Rahmen der Guttman-Skala als Fehler zu werten.

Es wird nun im Rahmen der Item-Analyse auf der Basis einer Guttman-Skala vorgeschlagen, dass nur eine bestimmte Fehlerzahl zu tolerieren ist. Die Formel zur Berechnung des Reproduzierbarkeitskoeffizienten (REP) im Rahmen der Guttman-Skala lautet (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 226; Bühner 2010, S. 311f.):

$$\text{REP} = 1 - \frac{\text{Zahl der Fehler}}{\text{Zahl der items} \times \text{Zahl der Probanden}}$$

Der Wert für REP sollte größer als 0,9 sein. Damit ist eine gewisse Toleranz gegenüber Abweichungen im kontinuierlichen Aufbau der Einschätzungen auf der Guttman-Skala gemeint, die beispielsweise in Abhängigkeit von kulturellen Unterschieden in der Untersuchungsgruppe auftreten können. Im vorliegenden Pretest zur QU!S wird davon ausgegangen, dass sich die Kulturen der Schulen zwischen den Schulformen und den beteiligten Regionen soweit unterscheiden, dass ein einheitliches Untersuchungsinstrument für die Schulen eines ganzen Bundeslandes immer ein bestimmtes Maß an Abweichungen enthalten wird und die Items einer Skala die vielen verschiedenen Schulkulturen auf der Ebene der einzelnen Schulen nicht vollständig repräsentieren können. Beim Pretest zur QU!S wurde folgendes Ergebnis ermittelt:

$$\text{REP}_{\text{QU!S}} = 1 - \frac{75}{125 \times 10} = 0,94$$

Das bedeutet, dass bereits beim Pretest von einer zufriedenstellenden Trennschärfe der Items ausgegangen werden kann. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Guttman-Skala ein strenges Bewertungskriterium für die Qualität einer Skala beinhaltet. Im Rahmen einer qualitativen Analyse der fehlerhaften Items wurden weitere Korrekturen vorgenommen. Korrekturen sind insbesondere an den Stellen erfolgt, an denen es um die Bedeutung von Fördermaterialien und die Bedeutung der Zeit für Kooperation und Gespräch geht. Bei der Konstruktion der QU!S ist erwartet worden, dass Fördermaterialien für die sonderpädagogische Förderung im Sinne einer Mindestqualität vorhanden sein müssen. Das ist jedoch in vielen Schulen noch nicht der Fall.

Insofern wird dieser Aspekt in der revidierten Fassung der QU!S für die Hauptuntersuchung als höhere Qualitätsstufe gewertet. Auch bei den Zeiträumen für Kooperation und Gespräch ergibt sich im Pretest die Rückmeldung, dass dies in Schulen häufig nicht vorausgesetzt werden kann. Auch in diesem Fall wird das Zeitmanagement für Kooperation und Gespräch in der revidierten Fassung der QU!S als höhere Qualitätsstufe gewertet.

Bezogen auf die fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung kommen die Schulen des Pretests im Gesamtüberblick zu folgenden Ergebnissen:

Tab. 2.14: Inklusive Qualität in den Schulen des Pretests (N = 10)

	M	M%	s	Min.	Max.
Qualitätsebene 1	2,34	46,8	1,28	0,00	3,80
Qualitätsebene 2	2,76	55,2	1,35	1,20	4,80
Qualitätsebene 3	1,90	38,0	1,09	0,40	3,60
Qualitätsebene 4	1,82	36,4	0,85	0,20	3,40
Qualitätsebene 5	2,50	50,0	0,99	1,40	4,60

Bemerkungen:

1. Min. = 0, Max. = 5
2. Qualitätsebene 1 (Kinder mit individuellen Bedürfnissen), Qualitätsebene 2 (inklusive Unterricht), Qualitätsebene 3 (multidisziplinäre Teams), Qualitätsebene 4 (Schulleben und Schulkonzept), Qualitätsebene 5 (externe Vernetzung)
3. M = arithmetisches Mittel, M% = arithmetisches Mittel in Prozent, s = Standardabweichung, Min. = kleinster Wert, Max.: größter Wert

Im Sinne der Guttman-Skala sind hier nur die Werte einbezogen worden, die kontinuierlich aufsteigen. Damit liegt durchaus eine strenge Beurteilung vor. Diese ist jedoch vor allem deshalb gerechtfertigt, weil die QU!S-Studie eine gesicherte Datengrundlage für die individuelle Schulberatung und die Lehrerfortbildung zur inklusiven Schulentwicklung liefern soll. Die Konsequenzen aus der Beurteilung mit der QU!S beziehen sich also auf einen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf von Schulen. Letztlich werden damit die Voraussetzungen für Beratungs- und Fortbildungsangebote geschaffen, die auf die einzelne Schule ausgerichtet sind.

Die höchste Qualität erreichen die Schulen des Pretests auf der Qualitätsebene 2 (Unterricht). Das wird auch durch den Maximalwert von 4,80 noch einmal bestätigt. Aber auch die Qualitätsebene 5 (Vernetzung) liegt noch in einem Bereich mittlerer Qualität (Maximalwert: 4,60) und ebenso die Qualitätsebene 1 (Förderung) mit einem knapp unter der mittleren Qualität liegenden Wert. Davon weichen deutlich die Qualitätsebene 3 (Team) und die Qualitätsebene 4 (Schulkonzept) ab. Mit Standardabweichungen zwischen 0,85 und 1,35 liegt die Streuung in einem tolerierbaren Bereich. Auf den Qualitätsebenen 1 und 2 ist die Streuung etwas höher, was darauf hindeutet, dass die Situation in den untersuchten Schulen des Pretests hier noch deutlicher voneinander abweicht. Die Minimal- und Maximalwerte zeigen überdies, dass keine Eingabefehler vorliegen.

Für die inhaltliche Datenanalyse des QU!S-Pretests wurde das QU!S-Mosaik für jede einzelne Schule ausgefüllt. Hier sind alle erreichten Ausprägungsgrade der Qualitätsstandards auf allen fünf Qualitätsebenen graphisch aufgeführt (s. Abb. 2.12). Außerdem liegt eine ausformulierte Fassung dieser Beurteilungen vor, in der alle erreichten Ausprägungsgrade der Qualitätsstandards schriftlich aufgelistet sind. Die Untersuchungsergebnisse werden den Schulen zusammen mit einem Überblicksposter als Rückmeldung zur Verfügung gestellt.

Die Überprüfung der technischen Qualität der QU!S hat schließlich ergeben, dass die erhobenen Kennwerte insgesamt in einem sehr positiven Bereich liegen. Konkordanz im Sinne des Kappa-Ko-

effizienten nach Cohen und Reproduzierbarkeit gemäß der Guttman-Skala entsprechen den Anforderungen an die Item-Analyse im Rahmen eines Pretests. Mit der QU!S lag auf der Basis des Pretests somit ein Forschungsinstrument vor, mit dem die inklusive Schulentwicklung in objektiver, valider und reliabler Weise gemessen werden kann. Damit war eine gute Grundlage für die Durchführung der Hauptuntersuchung geschaffen. Für die Schulformen „Grundschule“ und „Mittelschule“ in Bayern kann von einer ausreichenden Praktikabilität der QU!S auf der Basis der zehn durchgeführten Schulbesuche ausgegangen werden (vgl. Heimlich/Wilfert de Icaza 2014a, 2014b).

2.4.3 Qualität der Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (Ergebnisse)

In den Schuljahren 2013/2014 sowie 2014/2015 wurden insgesamt 62 Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion in allen Regierungsbezirken Bayerns besucht. Voraussetzung für die Aufnahme in die Untersuchungsgruppe war, dass die Schulen mindestens ein Jahr Erfahrungen mit dem Profil Inklusion sammeln konnten. Außerdem mussten die Schulen ihre Bereitschaft zur Mitarbeit in der QU!S-Studie erklären.

Die Items der QU!S wurden vom jeweiligen Beurteilungsteam auf Basis einer zweistündigen Unterrichtsbeobachtung in einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf, einem ca. 45-minütigem Gespräch mit der Klassenleitung und der sonderpädagogischen Lehrkraft, die in der Klasse tätig war und dem 45-minütigem Gespräch mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter ausgewertet.

Untersuchungsgruppe der Hauptuntersuchung

Von den insgesamt 114 Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (Stand: Schuljahr 2013/2014) nahmen 62 Schulen an der Untersuchung teil. Dies entspricht einem Anteil von 54,4%.

Die 62 Schulen teilen sich auf in 42 Grundschulen und 20 Mittelschulen. Die untersuchten 42 Grundschulen machten bei einer Gesamtzahl von 85 Grundschulen mit dem Profil Inklusion zum Schuljahr 2013/2014 einen Anteil von 49,4% aus. Somit konnte knapp die Hälfte der Grundschulen in die Untersuchung einbezogen werden. Bei den Mittelschulen fiel der Anteil der beteiligten Mittelschulen mit 68,9% deutlich höher aus. Von den 29 Mittelschulen mit dem Profil Inklusion nahmen 20 an der Untersuchung teil.

Alle 62 Schulen hatten einen öffentlichen Träger.

Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass die unterschiedlichen Regierungsbezirke in möglichst ähnlichem Umfang vertreten waren. Die 62 Schulen der Hauptuntersuchung lassen sich – unterschieden nach Schulform – den verschiedenen Regierungsbezirken wie folgt zuordnen.

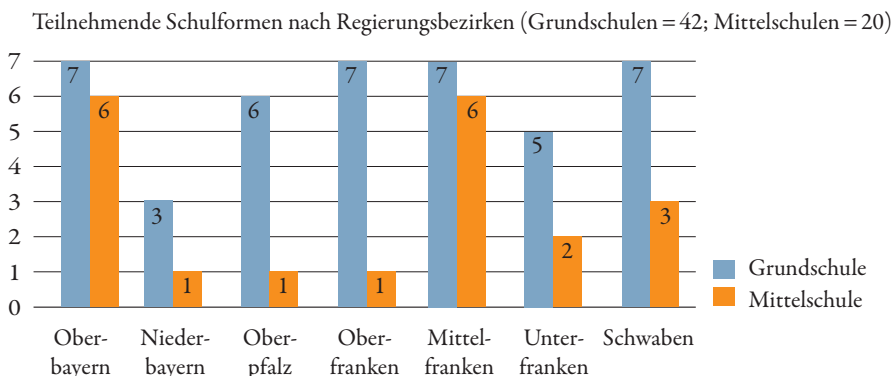


Abb. 2.14: Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie nach Regierungsbezirken

Über die Hälfte der Schulen (36 von 62 Schulen und damit 58,1%) lagen in Orten mit bis zu 15.000 Einwohnern. In Städten mit 15.000 bis 50.000 Einwohnern waren demgegenüber nur zehn Schulen angesiedelt (16,7%). Vier Schulen (6,5%) waren in Städten mit 50.000 bis 100.000 Einwohnern anzutreffen. 12 Schulen (19,4%) befanden sich in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern. Auffällig ist, dass sich in der Untersuchungsgruppe 20 von 42 Grundschulen (47,6%) und 16 von 20 Mittelschulen (80%) in Orten mit weniger als 15.000 Einwohnern befinden. Damit sind in der Hauptuntersuchung im Gegensatz zur Untersuchungsgruppe des Pretests deutlich mehr Schulen in Orten mit einer geringeren Einwohnerzahl zu finden.

Die Mehrheit der befragten Schulen (93,5%) verfügten über ein Ganztagsangebot. 40 von 42 Grundschulen (95,2%) und 18 von 20 Mittelschulen (90%) boten unterschiedliche und teilweise auch mehrere Formen des Ganztags an (gebundener Ganztags, offener Ganztags oder erweiterte Mittagsbetreuung).

In der Untersuchungsgruppe der 62 Schulen waren insgesamt 14.529 Schülerinnen und Schüler erfasst, davon 48,6% Mädchen und 51,4% Jungen (vgl. Tab. 2.15). Das entspricht in etwa dem bayernweiten Anteil der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/2015 an Grund- sowie Hauptschulen in Bayern (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2015, S. 5). Dort machen die Schülerinnen 47,8% und die Schüler 52,2% der gesamten Schülerzahl aus.

9745 Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund standen in den 62 Schulen der QU!S-Studie 4784 mit Migrationshintergrund gegenüber. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beträgt damit 32,9%. Dieser Anteil entspricht in etwa dem bayernweiten Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 30,4% [errechneter Durchschnittswert aus den Angaben für die Grundschule (26,5%) und für die Hauptschule in Bayern (34,2%), vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014b, S. 20)].

Tab. 2.15: Schülerzahlen in den Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie (N = 62)

Migrationshintergrund Geschlecht	mit Migrations- hintergrund		ohne Migrations- hintergrund		Schülerzahlen Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Mädchen	2.334	48,8	4.735	48,6	7.069	48,7
Jungen	2.450	51,2	5.010	51,4	7.460	51,4
Gesamt	4.784	100,0	9.745	100,0	14.529	100,1

Bemerkungen:

1. Der Migrationshintergrund wird wie folgt definiert: „Personen mit Migrationshintergrund sind alle Ausländer sowie alle nach 1955 selbst nach Deutschland zugezogenen Personen und deren Kinder“ (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014b, S. 12).
2. Die 100,1 Prozent in der Spalte „Schülerzahlen Gesamt“ entstehen aufgrund der Rundung auf eine Stelle nach dem Komma.

Bei der Frage nach der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den jeweiligen Schulen konnten die Angaben von 59 Schulen ausgewertet werden. An 59 Schulen mit insgesamt 13.849 Schülerinnen und Schülern hatten 1.642 Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieser teilt sich auf verschiedene Förderschwerpunkte auf. In der folgenden Tabelle ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Förderschwerpunkt angegeben sowie deren prozentualer Anteil zur Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der

QU!S-Studie (N = 1.642). Daneben befinden sich Angaben zu Bayern und Deutschland. Hierzu wurden die Daten zu den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern an Grund- und Hauptschulen im Schuljahr 2013/2014 herangezogen.

Tab. 2.16: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie (N = 59)

Förderschwerpunkte	Anzahl	Prozent	Prozent (Bayern)	Prozent (Bund)
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen	861	52,4	62,1	44,5
Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	440	26,8	18,7	23,1
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache	155	9,4	11,8	17,9
Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	72	4,4	2,5	3,5
Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	41	2,5	2,1	5,1
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Autismus	34	2,1	?	?
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören	32	1,9	2,3	3,3
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sehen	7	0,4	0,6	1,4
Gesamt	1.642	100,0	100,0	98,8

Bemerkungen:

1. Die Angaben von 3 Grundschulen konnten nicht berücksichtigt werden.
2. Der Anteil von 98,8 % auf der Bundesebene hängt damit zusammen, dass auf Bundesebene weitere sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aufgeführt wurden, die in Bayern so nicht gelistet sind (wie z.B. Kranke).
3. Die Angaben für Bayern und den Bund beziehen sich auf die Daten zu den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern an Grund- und Hauptschulen im Schuljahr 2013/2014 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 4 und 8).
4. In diesen Angaben sind nicht die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfasst, die in den Schulen mit dem Profil Inklusion in sogenannten Partnerklassen unterrichtet werden, da sie lt. BayEUG 30a weiterhin Schüler der Förderschule bzw. des Förderzentrums sind.

Somit sind in der Untersuchungsgruppe alle Förderschwerpunkte berücksichtigt. Es zeigt sich im Vergleich zu den Angaben in Bayern, dass bei der Untersuchungsgruppe Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen deutlich unterrepräsentiert sind, während Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überrepräsentiert sind (auch im Vergleich zum Bund). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind im Vergleich zu dem Anteil in Bayern und zum Bund ebenfalls unterrepräsentiert. In den Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung sind die Abweichungen in einem Rahmen von bis zu 0,4 Prozentpunkten. Damit ist eine Repräsentativität auf diese Förderschwerpunkte hin – was Bayern betrifft – eher gegeben. Im deutschlandweiten Vergleich sind bezogen auf die zuletzt genannten Förderschwerpunkte deutlichere Differenzen sichtbar. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Untersuchungsgruppe liegt über dem bayernweiten Anteil, was damit erklärt werden könnte, dass Schulen mit Tandem- und Partnerklassen bewusst in die Untersuchungsgruppe miteinbezogen wurden, um die Vielfalt der inklusiven Settings abbilden zu können.

Die Darstellungen zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Untersuchungsgruppe der QU!S-Studie mit ihren 62 Schulen in einigen Indikatoren Repräsentativität beanspruchen kann. Mit den besuchten 62 Schulen mit dem Profil Inklusion konnten mehr als die Hälfte (54%) der insgesamt 114 Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion zum Schuljahr 2013/2014 in die Untersuchung einbezogen werden. Das Verhältnis der Schülerinnen zu den Schülern an den 62 Profilschulen Inklusion entsprach in etwa dem bayernweiten Anteil der Geschlechterverteilung zum Schuljahr 2014/2015. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den besuchten 62 Schulen war ähnlich groß wie der an bayerischen Schulen. Weiterhin sind in der Untersuchungsgruppe alle Förderschwerpunkte vertreten.

Ergebnisse der Hauptuntersuchung

Bezüglich der technischen Qualität der QU!S konnten die Ergebnisse des Pretests bestätigt werden. Die Konkordanz (interrater-agreement) zeigt erneut eine sehr gute Reliabilität. Die Übereinstimmung lag durchweg über 90%. Der Kappa-Koeffizient für die Übereinstimmung bei zwei Beurteilerinnen bzw. Beurteilern liegt bei $\kappa_{\text{QU!S}} = 0,9356$ und bestätigt damit das Ergebnis des Pretests. Die Überprüfung der Ergebnisse auf das Vorliegen einer Guttman-Skala übertrafen die Ergebnisse des Pretests sogar noch. Der Reproduktionskoeffizient $\text{REP}_{\text{QU!S}} = 0,9725$ zeigt, dass auch bei der Hauptuntersuchung davon ausgegangen werden kann, dass die QU!S Skalogramm-Qualität hat. Das ist die höchste Form von Skalenqualität, die mit einer Rating-Skala erreicht werden kann. Damit konnte bestätigt werden, dass die Beurteilerinnen und Beurteiler von dem zugrunde liegenden Mehrebenenmodell sowie den Qualitätsstandards und Ausprägungsgraden auch theoretisch überzeugt sind und dies als gemeinsame Modellvorstellung akzeptiert haben. Das ist sicher ebenso ein Ergebnis aus dem intensiven QU!S-Training und den vorausgegangenen Erfahrungen mit den Schulen des Pretests. Auch die Hauptuntersuchung zeigt somit, dass es sich bei der QU!S um ein objektives, valides und reliables Instrument zur Messung inklusiver Qualität in Schulen handelt.

Im Einzelnen haben die Schulen mit dem Profil Inklusion auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung die folgenden Durchschnittswerte erreicht:

Tab. 2.17: Inklusive Qualität in Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (N = 62)

	M	M%	s	Min.	Max.
Qualitätsebene 1	3,94	78,8	0,87	1,40	5,00
Qualitätsebene 2	4,15	83,0	0,66	1,40	5,00
Qualitätsebene 3	3,92	78,4	0,53	2,80	5,00
Qualitätsebene 4	4,20	84,0	0,67	2,20	5,00
Qualitätsebene 5	3,56	72,2	0,73	2,20	5,00

Bemerkungen:

1. Min. = 0, Max. = 5

2. Qualitätsebene 1 (Kinder mit individuellen Bedürfnissen), Qualitätsebene 2 (inklusive Unterricht), Qualitätsebene 3 (multidisziplinäre Teams), Qualitätsebene 4 (Schulleben und Schulkonzept), Qualitätsebene 5 (externe Vernetzung)

3. M = arithmetisches Mittel, M% = arithmetisches Mittel in Prozent, s = Standardabweichung, Min. = kleinster Wert, Max.: größter Wert

4. Die Daten beziehen sich nur auf Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion.

Schulen mit dem Profil Inklusion erreichen in Bayern auf der Basis der 125 Items der QU!S und verglichen mit dem Qualitätsanspruch der QU!S eine gute Qualität. Vergleichsdaten aus anderen Schulformen, anderen Bundesländern oder anderen Ländern liegen derzeit noch nicht vor. Die Mittelwerte über alle Schulen hinweg befinden sich auf vier Ebenen deutlich über 75% (Kinder mit individuellen Bedürfnissen, inklusiver Unterricht, multidisziplinäre Teams, Schulleben und Schulkonzept) und auf einer Ebene nahezu bei diesem Wert (externe Vernetzung). Somit erreichen die Schulen mit dem Profil Inklusion im Durchschnitt etwa drei Viertel der 125 Items der QU!S. Die Streuung der Werte liegt hier in einem tolerierbaren Bereich und unterschreitet die Werte des Pretests, was auf eine eher homogene Entwicklung der inklusiven Qualität im Vergleich der Schulen mit dem Profil Inklusion hinweist. Dieser Befund deutet auch darauf hin, dass es gelungen ist, die Items der QU!S nach dem Pretest noch einmal in angemessener Weise zu überarbeiten. In der Hauptuntersuchung wird von einigen Schulen mit dem Profil Inklusion in einzelnen Items sogar der Maximalwert 5 erreicht. Auch die Unterschreitung der Mindestqualität (Wert = 0) findet nahezu nicht mehr statt, wie die Mindestwerte ab 1,40 aufwärts zeigen.

Dabei ist zu bedenken, dass mit der QU!S eine strenge Qualitätsprüfung vorgenommen wird. Es gehen nur Werte in die Auswertung ein, bei denen die beiden Beurteilenden übereinstimmen. Weichen die Einschätzungen voneinander ab, so wurde dieses Item als nicht vorhanden gewertet. Außerdem können unter dem Anspruch einer Guttman-Skala nur die Werte berücksichtigt werden, die kontinuierlich ansteigen von 1 bis 5. Fehler im Sinne der Guttman-Skala führen dazu, dass nur die Werte bis zum fehlenden Wert berücksichtigt werden konnten. Insofern zeigen die Ergebnisse der QU!S, dass die Schulen mit dem Profil Inklusion ihre pädagogische Qualität in sehr positiver Weise entwickelt haben. Sie übertreffen dabei auch deutlich die Schulen des Pretests, die zwar Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, aber nicht das Profil Inklusion beantragt haben. Abb. 2.15 verdeutlicht die erreichte inklusive Qualität der Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern noch einmal.

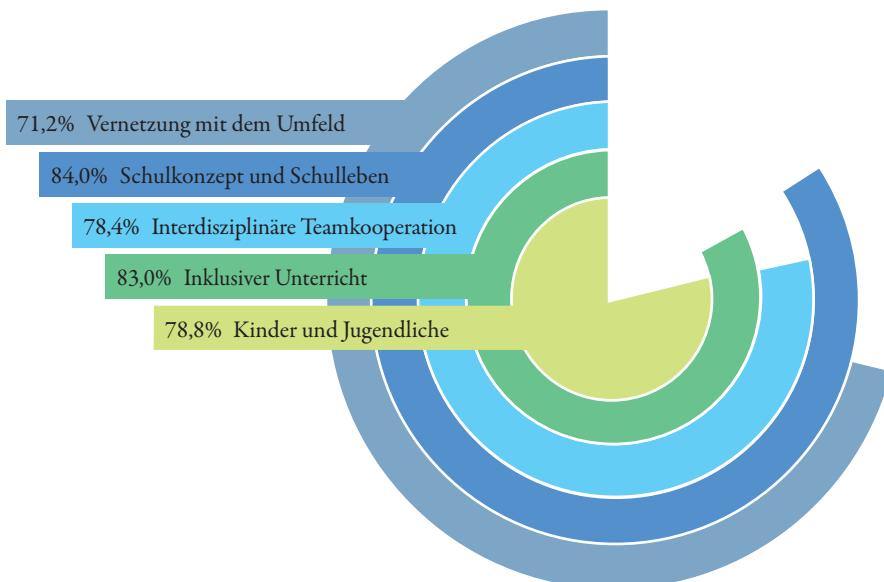


Abb. 2.15: Inklusive Qualität in Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (N = 62)

Die Schulen selbst erhalten über diese Gesamtauswertung hinaus ihr individuelles Profil in Form des QU!S-Mosaiks. Hier sind ausnahmslos alle erreichten Items gekennzeichnet und graphisch aufbereitet. Außerdem haben bis zum Ende des Schuljahres 2014/2015 alle Schulen der Hauptuntersuchung ein Poster mit ihren eigenen Ergebnissen in graphischer Form und ein Geheft mit den ausformulierten erreichten Qualitätsstandards erhalten. Die Schulen können diese Rückmeldung auch als Grundlage für die weitere inklusive Schulentwicklungsarbeit verwenden. Rückmeldungen aus den Schulen mit dem Profil Inklusion zeigen, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrerkollegien diese Form des Feedbacks als konstruktive Anregung aufgegriffen haben und anhand der Ergebnisse der QU!S nun die weitere Schulentwicklungsarbeit gestalten wollen.

Zusätzlich zu dieser ersten Ergebnisübersicht sind weitere Datenanalysen hinsichtlich der beteiligten Schulformen sowie nach dem Einfluss der Schulgröße, des Einzugsbereichs und der Zeit, die die Schulen für die inklusive Schulentwicklungsarbeit zur Verfügung hatten, derzeit noch geplant.

2.4.4 Entwicklungsstand der inklusiven Schulentwicklung in Bayern (Diskussion)

Eine Einschätzung des Entwicklungsstandes der Schulen mit dem Profil Inklusion erfolgt nun auf der Basis der fünf Ebenen des Modells der inklusiven Schulentwicklung.

Auf der Ebene 1 (Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen) kann konstatiert werden, dass die sonderpädagogische Förderung über Förderdiagnostische Berichte und Förderpläne in die Schulen mit dem Profil Inklusion hineingewachsen ist. Die Schulen mit dem Profil Inklusion stellen nicht nur die Förderdiagnostik sicher, sondern tragen auch dafür Sorge, dass Fördermaßnahmen regelmäßig evaluiert und dann fortgeschrieben werden. In inklusiven Klassen besteht durchweg ein Bewusstsein für die Bedeutung der individuellen Lernvoraussetzungen bei allen Schülerinnen und Schülern. Auch die Eltern werden in dieses Bemühen um ein differenziertes Eingehen auf einzelne Schülerinnen und Schüler regelmäßig mit einbezogen. Der inklusive Unterricht (Ebene 2) hat sich intensiv weiter entwickelt. Neben weiterhin notwendigen strukturiert-lehrerzentrierten Phasen zeichnet sich der inklusive Unterricht in vielen Schulen durch ein hohes Maß an Methodenwechseln aus. Die Vielfalt der Methoden kommt den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen sehr entgegen. Außerdem bemühen sich die Schulen mit dem Profil Inklusion um haltgebende Strukturen, die den Kindern und Jugendlichen in wiederkehrenden Ritualen und Strukturierungshilfen die Möglichkeit bieten, sich in einer heterogenen Lerngruppe zu orientieren.

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams (Ebene 3) hat sich in den Schulen mit Profil Inklusion praktisch durchgesetzt. Das geht auch bis hinein in ausgedehnte Phasen des Teamteaching. Allerdings leidet die Teamarbeit nach wie vor unter höchst eingeschränkten und nur in geringem Maße institutionell abgesicherten Strukturen. Vielfach müssen sich die Lehrkräfte bei der internen Kooperation in der Schule auf informelle Absprachen beschränken. Nur in einigen wenigen Schulen sind feste Gesprächstermine in jeder Schulwoche vereinbart bzw. überhaupt möglich. Ersatzweise übernehmen Telefon und E-mail die Funktion der Absprache, was nicht selten deutlich über die Arbeitszeit der Lehrkräfte hinaus geht und in der Freizeit stattfinden muss.

Alle Schulen mit dem Profil Inklusion mussten ein Schulkonzept (Ebene 4) einreichen und ihr Schulleben neu gestalten. Insofern gehört die Arbeit am Schulkonzept und am Schulleben zum festen Bestandteil der Schulentwicklungsarbeit. Allerdings bezieht sich diese Arbeit zum überwiegenden Teil auf die Schulleitung und das Lehrerkollegium. Eltern sind meist nur über den Elternbeirat mit eingebunden. Es gelingt in der Regel nicht, die Eltern in die Arbeit am Schulkonzept oder am Leitbild Inklusion aktiv mit einzubeziehen.

Externe Vernetzung (Ebene 5) liegt bei vielen Schulen mit dem Profil Inklusion in vielfältigen Kontakten zum umgebenden Stadtteil bzw. zur jeweiligen Gemeinde in der Regel vor. Diese externe Kooperation bezieht sich jedoch meist auf unmittelbare Belange der Schule selbst. Es gelingt in vielen Schulen erst in Ansätzen, dass sie sich aktiv an der Entwicklung des Leitbildes Inklusion in der Gemeinde beteiligen. Eine solche inklusive Arbeit über die Schule hinaus geht häufig von einzelnen besonders engagierten Lehrkräften aus.

2.4.5 Offene Probleme

Im Anschluss an die Bearbeitung der QU!S wurden die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen in einem offenem Item gefragt, ob zusätzlich zu den Items der QU!S noch weitere Anmerkungen zur inklusiven Schulentwicklung gemacht werden können. Die Äußerungen hierzu wurden ebenfalls protokolliert. Aus den insgesamt 124 Gesprächsprotokollen wurde eine Rangfolge der am häufigsten genannten Probleme bzw. Herausforderungen erstellt. Wurde ein Thema sowohl von der Schulleitung als auch von den Lehrkräften derselben Schule genannt (wie z.B. die Schulsozialarbeit), wurde es nur einmal gezählt. Um auch die Sichtweise der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule berücksichtigen zu können, wurden die Schulen im Vorfeld unseres Besuches gebeten, falls möglich auch diese am Gespräch teilnehmen zu lassen. Es folgt eine Auflistung der am meisten geäußerten Themen an den Schulen nach der Häufigkeit (Quantität) der Nennungen.

Tab. 2.18: Offene Probleme der inklusiven Schulentwicklung in Schulen mit dem Profil Inklusion (Teil 1) (Mehrfachnennungen möglich)

Rangplatz	Thema	Zahl der Nennungen
1.	Wunsch nach Entlastung	61
2.	Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte	39
3.	Doppelbesetzung	29
	Schulbegleiter	29
4.	Wunsch nach Unterstützung	25
5.	Schulsozialarbeit und Schulpsychologie	21
	Zusammenarbeit mit den Eltern	21
6.	Fehlende Räumlichkeiten	20
	Leistungsbeurteilung	20
7.	Klassengröße	19

In 61 der 62 besuchten Schulen wird der Wunsch nach Entlastung thematisiert. Für die meisten Lehrkräfte würde dies bedeuten, eine Anrechnung für nötige Besprechungen zu bekommen ($N = 41$), z.B. auch für die gemeinsame Arbeit an Förderplänen. Schulleitungen wünschen sich eine Anrechnung für den erlebten Mehraufwand v.a. auch in organisatorischer Hinsicht. In diesem Zusammenhang wird betont, dass mehr Personal benötigt wird ($N = 20$).

Den sonderpädagogischen Lehrkräften wird in den meisten Schulen eine wichtige Rolle zugeschrieben und ihr Einsatz eingefordert ($N = 39$). Mehr Sonderpädagogen-Stunden werden an 27 Schulen für notwendig erachtet. Gerade Schulen mit vielen Schülerinnen und Schülern ä-

ßern ihre Unzufriedenheit über die „13-Stunden-Sonderpädagogik“ pro Schule, die sich nicht an den tatsächlichen Bedürfnislagen der Schulen orientiere. Für 12 Schulen wäre eine feste Ansprechperson im Haus verbunden mit einer vollen Stelle sehr wichtig.

In vielen Schulen wird die Notwendigkeit einer Doppelbesetzung im Unterricht betont (N=29). An 12 Schulen wird die Doppelbesetzung (zumindest) in den Kernfächern gefordert und vor allem in den Klassen vier und fünf als unverzichtbar angesehen. An 17 Schulen werden von den Lehrkräften generell Möglichkeiten intensiverer Zusammenarbeit wie z.B. das Teamteaching oder die Bildung von Tandemklassen mit Schülern für alle Förderschwerpunkte begrüßt. Bezogen auf die Tandemklassen wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Zusammensetzung der Tandemklasse, was die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen betrifft, sich in einigen Regierungsbezirken doch stark unterscheidet.

Schulbegleiter werden in 29 Schulen thematisiert. Oft werden sie als Unterstützung im Schulalltag wahrgenommen (N=10), es besteht jedoch noch Optimierungsbedarf (N=14). In den Schulen wurde der Wunsch nach mehr Qualifikation der Schulbegleiter durch geeignete Fortbildungen genannt oder es wurden Schwierigkeiten beschrieben, Schulbegleiter zu bekommen und verlässlich mit diesen planen zu können.

Der Bedarf an Unterstützung der Lehrkräfte und der Schulleitungen an inklusiven Schulen ist groß (N=25). An 12 Schulen wird (mehr) Beratung als erforderlich angesehen, an 13 Schulen Supervision als sinnvoll, aber im Moment nicht vorhanden, dargelegt.

Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen spielen an inklusiven Schulen eine große Rolle und werden durchgängig als Bereicherung erlebt (N=16) oder gewünscht (N=5: Schulsozialarbeit).

Vielfach wird über Probleme in der Zusammenarbeit mit den Eltern berichtet (N=21). Während in acht Schulen die Probleme nicht weiter beschrieben werden, wurde in fünf Schulen erwähnt, dass (stellenweise) keine Kooperation möglich ist. Lehrerinnen und Lehrer belastet es mit Blick auf ihre Schüler sehr, wenn die Eltern die notwendig erachtete Einwilligung zur Diagnostik und Testung nicht geben (N=3) oder den lernzielfferenten Unterricht ablehnen (N=5). Hier wünschen sich die Lehrkräfte mehr Gelegenheiten, um die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer tatsächlichen Lernmöglichkeiten so fördern zu können, wie sie es mit Blick auf die Ergebnisse der Förderdiagnostik als sinnvoll erachten.

Fehlende Räumlichkeiten (zu kleine Klassenräume, zu wenig Differenzierungsräume) belasten knapp ein Drittel der Schulen (N=20).

Mit der gleichen Anzahl der Nennungen (N=20) wird an den Schulen das Thema Leistungsbeurteilung angesprochen. Dabei herrscht an 15 Schulen Einigkeit darüber, dass vor allem im Förderschwerpunkt Lernen Veränderungen erforderlich sind. In den Gesprächen wurde u.a. deutlich, dass noch Unsicherheiten bestehen. Für die praktische Umsetzung von Leistungsbeurteilung in der Schule wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer konkrete Vorgaben und Transparenz. Zum Thema Notenaussetzung sind die Meinungen gespalten. Die Schulen, die diesen Punkt benennen (N=5) berichten vor allem über Schwierigkeiten in der Umsetzung.

Die Klassengröße ist ein weiterer Aspekt, der oft als gefährdend für das Gelingen der Inklusion erlebt wird (N=19). Lehrkräfte berichten von Klassen mit bis zu 30 Schülern. Sie haben zudem den Eindruck, dass sie allen Schülerinnen und Schülern unter den momentanen Bedingungen nicht gerecht werden können.

Weitere Aspekte und offene Probleme werden hier nur kurz benannt.

Tab. 2.19: Offene Probleme der inklusiven Schulentwicklung in Schulen mit dem Profil Inklusion (Teil 2) (Mehrfachnennungen möglich)

Rangplatz	Thema	Zahl der Nennungen
8.	zu wenig Fortbildungen (an 10 Schulen fühlen sich die Lehrkräfte nicht genügend qualifiziert)	17
9.	fehlende ansprechende Materialien gerade für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, Bedarf an Unterstützung bei der Umgestaltung von Unterricht (Lernzieldifferenz) vor allem an Mittelschulen	14
10.	Problemfeld: Übergänge (Schule – Beruf; Grundschule – weiterführende Schule)	13
11.	„Inklusion muss dringend in die Lehrerbildung“	11
	die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	11
12.	das Bedürfnis nach Planungssicherheit, „dass das Versprochene bleibt“	10
13.	der Wunsch nach Vernetzung, Austausch	8
	Wunsch nach einem Mitspracherecht bei der Auswahl von neuen Lehrkräften	8
14.	Wunsch nach einem flexiblen Inklusionsstundenpool	7
	Wunsch nach einer festen Mobilen Reserve	7
15.	die unterschiedliche Bezahlung der in der Inklusion arbeitenden Lehrkräfte	6

2.4.6 Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt zeigt die QU!S, dass die Schulen auf dem Weg zur Institutionalisierung des Leitbildes Inklusion sind (vgl. Johnson 2013). Die inklusive Schulentwicklungsarbeit geht häufig von einzelnen Lehrkräften oder Schulleitungen und Eltern aus. Es werden Kontakte zu einzelnen Kooperationspartnern innerhalb und außerhalb der Schule geknüpft. Es kommt auch zu einem fachlichen Austausch bei schulinternen Lehrerfortbildungen und in Einzelgesprächen. Regelmäßige Treffen oder wiederkehrende organisatorische Elemente (wie Steuergruppe, Arbeitsgruppen usw.) bzw. die Bereitstellung von Ressourcen für die Schulentwicklungsarbeit (Zeit, Raum, Material) fallen in der Regel noch sehr schwer.

Nach Abschluss der Hauptuntersuchung wird die QU!S nun für die Verlagspublikation vorbereitet. Im Sinne der Nachhaltigkeit der QU!S-Studie und im Sinne einer flächendeckenden Qualitätsprüfung der Schulen mit dem Profil Inklusion sollen zukünftig weitere QU!S-Trainings durchgeführt werden. Letztlich könnte die QU!S auf diesem Weg auch als Instrument der Selbstevaluation genutzt werden. Objektive, valide und reliable Ergebnisse sind allerdings nur dann zu erwarten, wenn vorab eine entsprechende Schulung der Beurteilerinnen und Beurteiler vorausgegangen ist. Außerdem ist angestrebt, die QU!S in eine computergestützte Fassung zu übertragen, die auf einem Tablet-PC ausgefüllt werden kann. Über eine Schnittstelle zum Statistik-Programm SPSS könnte auf diesem Weg die Dateneingabe verkürzt werden und die Datenanalyse erheblich beschleunigt werden. Da der inklusive Unterricht und die inklusive Schulentwicklung in Bayern lt. BayEUG Aufgabe aller Schulen ist, stehen potenziell auch alle Schulen vor der Aufgabe, ihre inklusive Qualität zu überprüfen. Diese flächendeckende Aufga-

be kann nur in Verbindung mit einem QU!S-Training für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und der QU!S-Version für Tablet-PCs bewältigt werden. Die Beurteilung mit Hilfe der QU!S könnte aber auch eine Aufgabe für die Qualitätsberatung von Schulen sein.

Aus den Stimmen der Lehrkräfte und Schulleitungen der besuchten Schulen wird immer wieder der Bedarf nach Unterstützung und Entlastung deutlich. Hier gilt es, die Schulen in ihrem inklusiven Prozess nicht allein zu lassen und wirksame Unterstützungssysteme zu installieren. Mit dem Aufbau der Beratungsstellen Inklusion in allen Schulämtern Bayerns ist hier bereits ein wichtiger Schritt unternommen worden, damit Inklusion nicht nur auf den Schultern der vielen engagierter Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern ruht. Darüber hinaus besteht dringender Bedarf an Beratungsangeboten für Schulen mit dem Profil Inklusion sowie entsprechender standortbezogener Fortbildungsangebote im Rahmen der Schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF).

Christian Walter-Klose/Philipp Singer/Reinhard Lelgemann

2.5 Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion

Viele Förderzentren halten ein differenziertes Angebot an schulischen und außerschulischen Dienstleistungen vor: Neben speziell ausgestatteten Klassenräumen mit rollstuhlgerechtem Mobiliar gibt es – für die jeweilige Schülerschaft angepasste – barrierefreie Pausenhöfe und Spielplätze. Häufig ergänzen Möglichkeiten der Ganztagesbetreuung ebenso das Angebot wie unterschiedliche Formen der Beratung, Therapie und Supervision durch Sozialpädagogen, Psychologen, Pflegekräfte und medizinische Therapeuten.

Im Zusammenhang mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen spielen neben der Anpassung des Unterrichts und der barrierefreien Gestaltung der Schule auch Kooperationen und Netzwerke mit unterschiedlichen Unterstützungssystemen eine entscheidende Rolle: Diese Überlegung folgt der These, dass vieles, was auch in Förderschulen vorhanden ist und als wichtig für ein Kind angesehen wird, auch in den Schulen vor Ort zugegen sein muss, wenn man im Zuge der Inklusion den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden will. Mit der Frage, um welche Angebote es sich dabei handeln sollte, befasst sich die vorliegende Studie.

Die Berücksichtigung von schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen ist im deutschen Schulsystem nichts Neues. Bereits in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz KMK von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung heißt es in diesem Sinne:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein.“ (KMK 1994, S. 6f.)

Ähnliche Aussagen finden sich auch in den Empfehlungen der KMK von 2011 zur inklusiven Bildung wieder, in denen die Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote als Aufgabe für Schule und Gesellschaft benannt wird (KMK 2011, S. 2ff.) und die erreichten Standards „sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote“ (ebd., S. 3) im Interesse der Kinder und Jugendlichen abgesichert werden sollen. Der Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung soll nach den Vorstellungen der Kultusministerkonferenz durch spezifische Fachlichkeit, aber auch durch Kooperation und Netzwerkbildung mit unterschiedlichen Fachdiensten, die zudem „medizinisch-therapeutische oder technische Hilfen“ (ebd., S. 14) und Kostenträger (ebd., S. 21) einschließen, gedeckt werden. Der Sonderpädagogik wird hierbei eine beratende und unterstützende Funktion zugeschrieben (ebd., S. 15f.; vgl. auch Art. 30a, b; 31 BayEUG).

In der vorliegenden Studie wurde die Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen und ihre Bedeutung für den inklusionsorientierten Unterricht analysiert, wobei als Unterstützungssystem die Dienste und Angebote verstanden werden, die den Lehrkräften helfen, ihren Unterricht zu gestalten (z.B. MSD, Schulbegleitungen), als externe Kooperationspartner den Schulbesuch ermöglichen (z.B. Dienste der Beförderung) oder sich an spezifische Unterstützungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen richten (z.B. Therapeuten, Kliniken, Ärzte, Erziehungsberatung), die auch während des Schulbesuchs von Relevanz sind.

2.5.1 Stand der Kooperation und Unterstützung in Bayern

In der Befragung der 1500 Schulen in Bayern, wie sie im Kapitel 2.1 dargestellt ist, wurde den Schulleitungen die Frage gestellt, inwiefern sie mit Eltern sowie unterschiedlichen Unterstützungssystemen kooperieren, sofern an ihrer Schule aktuell ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird. Die Ergebnisse der befragten Grund- und Mittelschulen sowie Förderschulen sind in Tabelle 2.20 dargestellt.

Tab. 2.20: Prozentzahl der Kooperationen mit Unterstützungssystemen an Schulen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (749 Grund- und Mittelschulen, 70 Schulen mit Profil Inklusion, 162 Förderschulen)

	Grund- und Mittelschulen	Grund- und Mittelschulen mit Profil Inklusion	Förderschulen	Gesamt
MSD	99,4	95,6	92,2	97,5
Eltern	95,2	98,5	99,4	96,4
Schulpsychologischer Dienst	93,2	95,5	84,2	91,5
Jugendamt	87,9	93,8	98,0	90,5
Erziehungsberatung	73,4	77,3	83,8	75,9
Ärzte und Kliniken	66,3	76,9	97,4	74,2
Staatliche Schulberatung	72,2	64,2	72,4	71,5
Medizinische Therapeuten	63,0	71,6	95,5	71,0
Schulbegleitung	62,6	81,2	91,1	70,5
Wohnheim/Tagesstätte	41,7	61,2	94,7	55,2
Ambulante Pflegedienste	9,7	12,1	34,7	15,3

Die in Tabelle 2.20 dargestellten Prozentzahlen verdeutlichen, dass die Kooperation mit unterschiedlichen innerschulischen und außerschulischen Kooperationspartnern Alltag der meisten Schulen ist, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Nahezu alle Schulen kooperieren mit dem MSD (bei Förderschulen wurde hier nach dem MSD anderer Förderschwerpunkte gefragt), mit Eltern, dem schulpsychologischen Dienst sowie dem Jugendamt. Gleichzeitig lassen sich auch in der Kooperation mit Ärzten und Kliniken, medizinischen Therapeuten, ambulanten Pflegediensten, Wohnheimen und heilpädagogischen Tagesstätten signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen finden, die verdeutlichen, dass Förderschulen mehr Kooperationserfahrungen mit den jeweiligen Unterstützungsdiensten haben als allgemeine Grund- und Mittelschulen. Schulen mit dem Profil Inklusion haben bei den meisten Vergleichen eine Mittelstellung inne. Dies deutet auf eine erhöhte Kooperations- und Vernetzungstätigkeit bei allgemeinen Schulen hin, die sich für die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit allen sonderpädagogischen Förderbedarfen in besonderem Maße verantwortlich fühlen.

Vergleicht man die Kooperationserfahrungen von Förderschulen untereinander, die für Kinder mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten zuständig sind, können Unterschiede zwischen

den Schulen festgestellt werden. So kooperieren, laut Angaben der befragten Schulleitungen, nahezu alle Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Sehen und Hören sowie das Sonderpädagogische Förderzentrum mit dem schulpсихologischen Dienst. Bei den Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nutzen 16,7% den schulpсихologischen Dienst nicht, bei den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind es 36,5%. Auch bei der Kooperation mit ambulanten Pflegediensten werden Unterschiede deutlich: Hier findet eine Zusammenarbeit in Schulen mit den Förderschwerpunkten Hören, Lernen, emotionale und soziale sowie körperlich-motorische Entwicklung eher selten statt, während sie bei 42% der Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und bei drei der fünf beteiligten Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen bzw. Sprache beobachtet werden kann. Es wird deutlich, dass die Gründe für die unterschiedliche Zusammenarbeit zum einem in Unterschieden beim Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen (z.B. einem geringeren Pflegebedarf von Kindern mit Lernbeeinträchtigung) gesehen werden können sowie in schulorganisatorischen Strukturen: Förderzentren, in denen Psychologen bzw. Pflegekräfte arbeiten, sind in geringerem Maße auf externe Kooperationen angewiesen.

Eine letzte Analyse, die an dieser Stelle vorgestellt werden soll, richtet den Blick auf allgemeine Schulen ohne Profil Inklusion, in denen Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. Für diese Analyse werden die Ergebnisse von 404 Grundschulen, 108 Mittelschulen, 106 Realschulen und 119 Gymnasien miteinander verglichen. Im Rahmen dieser Gegenüberstellung bestätigt sich zum einen die bereits beschriebene Bedeutung der Kooperation mit dem MSD, den Schulpsychologen, der staatlichen Schulberatung, den Ärzten und Kliniken und dem Jugendamt. Hinsichtlich der Kooperation mit medizinischen Therapeuten (beispielsweise in Form von Absprachen und Telefonkontakten) werden allerdings zwischen den Schulformen deutliche Unterschiede sichtbar: Während 71% der Grundschulen mit Physiotherapeuten, Ergotherapeuten oder Logopäden zusammenarbeiten, findet laut Aussage der Schulleitungen eine Kooperation bei 35,2% der Mittelschulen, 22,3% der Realschulen sowie 21,1% der Gymnasien eher selten statt. Ein weiterer auffälliger Unterschied betrifft die Kooperation mit Erziehungsberatungsstellen: Während bei fast 50% der Gymnasien Kooperationen berichtet werden können, kooperieren mit 72,4% bzw. 76,9% rund drei Viertel aller Grund- und Mittelschulen mit Erziehungsberatungsstellen. In der Mitte befindet sich mit 62,1% die Zahl kooperierender Realschulen.

Insgesamt deutet sich hier ein Unterschied der Kooperationserfahrungen zwischen den Schulformen an, der teilweise auf Merkmale der Schule, den Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen an den jeweiligen Schulen und auf außerschulische Aktivitäten zurückzuführen ist.

2.5.2 Bedeutung von schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen für inklusionsorientierten Unterricht

Zur vertieften Analyse der Bedeutung von Unterstützungssystemen für die Schule wurden Schulleitungen angeschrieben, die in der bayernweiten Erhebung Interesse geäußert hatten, an einer Erhebung zu Unterstützungssystemen teilzunehmen. Es zeigte sich, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder im Bereich körperliche und motorische Entwicklung die kooperationsbereiten Schulen besuchten, so dass die Erhebung zu Unterstützungssystemen auf diese drei Gruppen

beschränkt wurde. Im nächsten Schritt wurden die Schulleitungen mit der Bitte angeschrieben, Lehrkräfte anzusprechen, die Kinder und Jugendliche mit einem dieser drei sonderpädagogischen Förderbedarfe in ihrem Unterricht hatten, und nachzufragen, ob sie bereit wären, sich an der Erhebung zu beteiligen und – mit Einverständnis der Eltern und des Kindes – Aussagen zu der Schulsituation für die ausgewählte Schülerin, den ausgewählten Schüler zu machen. Den Eltern und dem Kind wurden ebenfalls Fragebögen in unterschiedlicher Ausfertigung ausgehändigt.

Auf diese Weise konnten Fragebögen von 209 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ihren Eltern und Lehrkräften, demnach insgesamt die Daten von 627 Personen, in die Analyse eingehen. 21,6% der befragten Kinder und Jugendlichen besuchten eine Förderschule, die restlichen 78,4% eine allgemeine Grund-, Mittel- oder Realschule bzw. ein Gymnasium. Berufsschulen waren zu 4,9% in der Stichprobe vertreten. 35,7% der allgemeinen Schulen hatten das Profil Inklusion. Seitens der Förderschulen waren mit 42% Sonderpädagogische Förderzentren und zu 29% Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in der Stichprobe vertreten sowie mit jeweils 7% Förderzentren mit den Schwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und geistige Entwicklung.

Die Schülerinnen und Schüler, die an der Befragung teilnahmen, waren zwischen 6 und 21 Jahren alt und zu 70% männlich. Ihr sonderpädagogischer Förderbedarf sollte nach Planung der Studie schwerpunktmäßig im Bereich Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung liegen. Es zeigte sich, dass bei den Kindern der Förderschule im Durchschnitt 2,02 (Standardabweichung $s = 0,79$) diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarfe bzw. medizinische Gutachten zu Beeinträchtigungen vorlagen, während der Wert an allgemeinen Schulen im Mittel bei 1,25 ($s = 1,03$) und an Profilschulen bei 1,39 ($s = 1,03$) lag. Hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen. Mit durchschnittlich 2,5 ($s = 0,80$) hatten Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung besuchten, die größte Zahl an sonderpädagogischen bzw. medizinischen Diagnosen, gefolgt vom Sonderpädagogischen Förderzentrum mit 2,13 ($s = 0,72$) sowie der Grundschule mit Profil ($M = 2,0$; $s = 1,31$). Die geringste Anzahl an durch Ärzte oder Sonderpädagogen diagnostizierten Förderbedarfen hatten Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium ($M = 0,88$; $s = 0,53$) oder die Realschule ($M = 0,89$; $s = 0,68$) besuchten. Hier deutet sich an, dass Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in der untersuchten Stichprobe einen komplexeren Unterstützungsbedarf haben als an allgemeinen Schulen, insbesondere bezogen auf allgemeine Schulen der Sekundarstufe.

Dieser Unterschied zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen zeichnet sich auch im Hinblick auf die Anwendung individualisierter Lehrpläne ab. Kinder und Jugendliche, die eine allgemeine Schule besuchten, wurden in der Regel nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule unterrichtet, während für Schülerinnen und Schüler an der Förderschule häufiger der Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung berücksichtigt wurde. Analog zu den berichteten Befunden gaben auch Eltern von Förderschülerinnen und -schülern einen höheren Unterstützungsbedarf ihres Kindes in den Bereichen Lernen und Pflege an, wenn man sie mit den Einschätzungen von Eltern von Schülerinnen und Schülern der allgemeinen Schulen vergleicht. Auch hier liegen die Ergebnisse von Kindern und Jugendlichen der Profilschulen zwischen allgemeiner Schule und Förderschule in der Mitte. Bei den

allgemeinen Schulen nimmt der Bedarf zum Wechsel in die Sekundarstufe ab. Dieser Unterschied zwischen Primar- und Sekundarstufe lässt sich an Förderschulen nicht beobachten. Die Veränderung lässt darauf schließen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen nach der Grundschule die allgemeine Schule verlassen, um eine Förderschule zu besuchen.

Die berichteten Befunde verweisen darauf, dass in der untersuchten Stichprobe mehr Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Unterstützungsbedarf die Förderschule besuchen. Vergleiche der Schulformen hinsichtlich Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler, des Alters und der besuchten Schulstufen ergaben keine Hinweise auf signifikante Unterschiede. Dies spricht auf einen – mit Ausnahme der höheren Unterstützungsanforderungen an Förderschulen – ausbalancierten Datensatz.

Kooperationen, Unterstützungswünsche und Belastungsfaktoren im inklusionsorientierten Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte

Wie bereits beschrieben, werden die befragten Kinder und Jugendlichen an den allgemeinen Schulen überwiegend nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule unterrichtet. Im Rahmen des lernzielgleichen Unterrichts kommen häufig Nachteilsausgleiche zur Anwendung: 48,1% der Kinder und Jugendlichen an allgemeinen Schulen und 58,6% der Schülerinnen und Schüler an Profilschulen erhalten eine Verlängerung der Arbeitszeit bei Leistungserhebungen, während an Förderschulen dieser Nachteilsausgleich im Durchschnitt nur bei 19,5% der Kinder und Jugendlichen angewandt wird. Analog verteilt sich auch die Häufigkeit anderer Nachteilsausgleiche im Bereich personeller Unterstützung (z.B. „Vorlesen der Aufgaben und Notation der gegebenen Antworten durch Lehrkraft bzw. Schulbegleiter“), Anpassung der Aufgabenstellungen an das Leistungsniveau des Kindes bzw. Jugendlichen oder des Verzichtes auf die Notenvergabe, der an einzelnen Grundschulen beobachtet werden kann. Vereinzelt werden für Kinder auch mündliche statt schriftlicher Prüfungen angeboten, Prüfungen in separierten Prüfungsräumen durchgeführt sowie Arbeitsblätter optisch aufbereitet, wenn dies für die Kinder erforderlich ist.

Die Lehrkräfte wurden weiterhin gefragt, inwiefern die Schülerinnen und Schüler technische Hilfsmittel benötigen würden, um am Unterricht teilzunehmen. 19,5% der Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen, 24,6% der Kinder an allgemeinen Schulen mit Profil und 28,9% der Förderschülerinnen und -schüler sind auf technische Hilfsmittel angewiesen. Dies sind beispielsweise ein Rollstuhl, ein PC, ein FM-Hörsystem oder aber optische Sehhilfen wie Bildschirmlesegeräte oder Lupen. Weiterhin gaben die Lehrkräfte an, dass die beschriebenen Schülerinnen und Schüler angepasstes Mobiliar oder auf sie abgestimmte Lehr- und Lernmittel benötigen. Als besondere Probleme im Umgang mit den Hilfsmitteln stellten sich für einige Schülerinnen und Schüler Probleme der Bürokratie und Kostenklärung sowie die Kompetenz der Lehrkräfte beim Einsatz der Hilfsmittel heraus. Einfacher war es für Schulen, bei denen Finanzierung und mögliche Probleme mit dem Hilfsmittel von den Schülern und ihren Familien selbst geregelt und bewältigt werden konnten.

Insgesamt zeigt sich mit Blick auf den Unterricht, dass für die untersuchten Schülergruppen eine Vielzahl an Differenzierungsmaßnahmen erforderlich waren, die neben Anpassungen der Lehrpläne, der Lernziele und Aufgabengestaltung auch den Einsatz von spezifischen Lehr- und Lernmitteln, Nachteilsausgleichen und technischen Hilfsmitteln erforderlich machten.

Tab. 2.21: Wahrgenommene Unterstützungsqualität sowie Prozentzahl der für den Unterricht genutzten Unterstützungsangebote

	allgemeine Schule ohne Profil	allgemeine Schule mit Profil	Förder- schule	Unterstützungs- qualität*	
	%	%	%	M	s
Zweite Lehrkraft (z.B. Lehrkraft für Sonderpädagogik) im eigenen Unterricht anwesend	27,0	52,2	37,5	1,63	1,02
Supervision	27,0	27,7	76,3	1,95	0,90
MSD (externer MSD an Förderschulen)	86,5	92,1	92,5	2,01	1,12
Schulpsychologischer Dienst	77,5	78,5	84,6	2,09	1,03
Fortbildung zu Behinderungsformen	58,7	64,6	86,8	2,11	0,91
Fortbildung zu didaktisch-methodischen Fragen	62,9	73,5	89,2	2,48	1,12

Bemerkung:

* Die Unterstützungsqualität konnte auf einer fünfstufigen Skala mit den Polen 1 = „sehr hilfreich“ und 5 = „gar nicht hilfreich“ von den Lehrkräften eingeschätzt werden.

Fragt man die Lehrkräfte nach der Unterstützung, die sie für ihren Unterricht erhalten, und danach, wie hilfreich sie diese Unterstützung erleben, geben 27% der befragten Lehrkräfte von allgemeinen Schulen, 37,5% von Lehrkräften der Förderschulen sowie 52,2% der Lehrkräfte an Profilschulen an, dass sie wenigstens zeitweise zusammen mit einer zweiten Lehrkraft unterrichten und hier Unterstützung erfahren. Diese Kooperation wird von den Beteiligten aller Schulformen im Durchschnitt als recht hilfreich erlebt und übertrifft in der Beurteilung alle anderen abgefragten Unterstützungsformen (vgl. Tabelle 2.21).

Weitere signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen im Hinblick auf die Häufigkeit der unterrichtsbezogenen Kooperationen lassen sich im Bereich der Supervision finden: Hier geben 76,3% der Förderschullehrkräfte an, dass diese Form der Unterstützung vorhanden sei, während sie an allgemeinen Schulen ohne Profil mit 27,0% und an Profilschulen mit 27,7% eher selten zur Verfügung stehen würde. Ein ähnlicher Unterschied zeigt sich auch im Bereich der Fortbildungen, wenn auch hier sowohl in didaktischen Fragen als auch zu Behinderungsformen wenigstens 59% der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen anmerken, dass diese Unterstützungsressource vorhanden sei. Im Hinblick auf die Unterstützungsqualität werden alle Angebote im Durchschnitt als recht hilfreich eingeschätzt, wenn auch personelle Unterstützungsleistungen, die sich unmittelbar auf die Unterrichtsgestaltung in der Klasse beziehen, aus Sicht der Lehrkräfte den höchsten Wert darstellen.

Im Anschluss an die Einschätzung zu den vorhandenen Unterstützungsangeboten wurden den Lehrkräften mehrere offene Fragen zum Thema Unterstützung für den Unterricht der ausgewählten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestellt. Eine erste Frage betraf den Aspekt, ob die Lehrerinnen und Lehrer im Alltag durch weitere Angebote Unterstützung erfahren. Betrachtet man die Antworten der Lehrkräfte der allgemeinen Schule ohne Profil wurden vor allem kollegiale Kooperationstreffen und regelmäßige Teamsitzungen zum Gedanken- und Erfahrungsaustausch als wichtig angesehen. Weiterhin wurden Besuche von Fachtagungen und außerschulische Fortbildungen als unterstützend angegeben. Auch waren für einige Lehrkräfte Kooperationen mit Beratungsstellen und Tagesstätten besonders hilfreich.

Lehrkräfte, die an Profilschulen arbeiteten, betonten, dass die personelle Unterstützung durch eine zweite Lehrkraft in der Klasse, durch Förderlehrerinnen und -lehrer sowie durch den MSD als besonders positiv erlebt wird. Als nächst häufige Antwort wurde die Schulleitung von mehreren Lehrkräften angeführt, gefolgt von weiteren Personen wie Schulassistenten und BFDlern, Sozialpädagogen, Ehrenamtlichen und Beratungslehrkräften. Auch spielt die kollegiale Kooperation für Lehrkräfte der Profilschulen eine entscheidende Rolle, wobei insbesondere der Austausch mit den Kollegen, das Arbeiten im Team, die Zusammenarbeit in Arbeitskreisen, die Kooperation mit den Eltern und Schülersprechstunden erwähnt werden.

Bei den Förderschullehrkräften steht neben der Kooperation mit Kollegen, wie sie bereits bei den Profilschulen angesprochen wurde, vor allem die personelle Hilfe durch Pflegekräfte und „Therapeuten im Unterricht“ an erster Stelle. Auch die Unterstützung von Schulleitungen wird von vielen Lehrkräften an Förderschulen erwähnt.

Eine zweite offen gestellte Frage bezog sich auf Bereiche, in denen sich die Lehrkräfte mehr Unterstützung wünschen würden. Sie gaben neben Wünschen nach personeller Unterstützung z.B. durch eine zweite Lehrkraft und der Forderung nach mehr MSD-Stunden sowie nach Ressourcen im Allgemeinen, vor allem Wünsche im Zusammenhang mit Fort-, Aus- und Weiterbildungen sowie nach mehr Zeit an. So wurden neben Fortbildungsinhalten wie mehr Wissen zu Behinderungen und Krankheitsbildern, didaktischen Methoden sowie „regelmäßige Fortbildungen zu einer auf bestimmte Störungsbilder/Krankheiten abgestimmten Didaktik“, auch Fortbildungen zur Inklusion im Allgemeinen gewünscht. Viele Lehrkräfte äußerten zudem den Wunsch, sich selbst sonderpädagogisch nachqualifizieren zu können. Häufig wurde im Rahmen dieses Fragekomplexes auch der Wunsch angesprochen, mehr Zeit zu haben, mehr Zeit für individuelle Förderung, für Organisation und Absprachen, für Fortbildungen, mehr Zeit „für die gemeinsame Planung und Organisation des Unterrichts und für Gespräche fest in der Unterrichtspflichtzeit“ sowie eine „deutliche Erhöhung der Stunden, in denen man zu zweit in der Klasse ist.“ Auffallend war insgesamt, dass sich die Lehrkräfte, die an Förderschulen tätig waren, in den grundsätzlichen Forderungen mit ihren Kolleginnen und Kollegen der allgemeinen Schule einig waren.

Mit Fragen der Belastung im Zusammenhang mit der Gestaltung eines inklusionsorientierten Unterrichts befasst sich der dritte große Block der Befragung zum Unterrichtsgeschehen, die sich an Lehrkräfte der allgemeinen Schulen richtete. Auch hier werden die Ergebnisse von Lehrkräften, die an Profilschulen tätig sind, getrennt von Lehrkräften, die an allgemeinen Schulen ohne Profil arbeiten, vorgestellt. Ziel der Fragen war es, einen Überblick über Bereiche zu erhalten, die aus subjektiver Sicht der tätigen Lehrkräfte als besondere Belastung erlebt werden und Unterstützung notwendig werden lassen.

Die befragten Lehrkräfte an allgemeinen Schulen ohne Profil nannten in erster Linie Herausforderungen aufgrund der erforderlichen Differenzierung, da „starke Leistungsunterschiede plus Lerntempo plus individuelle Probleme in einer Klasse“ (Aussage einer Grundschullehrkraft) als diffizil erlebt werden. Durch diese „große Heterogenität der Schüler [ist] viel Vorbereitung notwendig für differenziertes Arbeitsmaterial“. Ein weiterer erheblicher Belastungsfaktor ist die individuelle Förderung der Schüler, da das „Kind mit sopäd. Förderbedarf [...] sehr viel Zeit, ständig Aufmerksamkeit und Geduld [benötigt]“. An dritter Stelle gaben die Lehrkräfte der allgemeinen Schule zu große Klassen, eine zu große Schülerzahl und Zeitmangel als belastende Faktoren an. Einige exemplarisch ausgewählte Antworten waren: „Gleichzeitig soll man dem inkludierten Kind gerecht werden, andererseits haben die anderen Schüler auch Defizite und brauchen Hilfe“ (Grundschullehrkraft). Laut einer Gymnasiallehrkraft „[...] bleibt kaum Zeit und Raum, das Thema Behinderung in der Klasse anzugehen. Der betroffene Schüler

„schwimmt“ mit, es funktioniert nur, wenn Lehrer und Mitschüler sehr wohlwollend mit der Situation umgehen und persönliches Interesse haben, dass der Schüler alles schafft.“

Auch eine fehlende Aus- bzw. Fortbildung bedrückte die befragten Lehrkräfte der allgemeinen Schulen. Ihnen fehlt das „Fachwissen, um genau zu wissen, wie man am besten auf den Schüler eingehen kann bzw. wie man ihm am besten helfen kann“ (Gymnasiallehrkraft). Außerdem sprachen die Lehrerinnen und Lehrer ein „fehlendes Wissen um externe Ansprechpartner zur Hilfestellung bei Problemen“ (Grundschullehrkraft) an. Eine mangelnde Akzeptanz seitens mancher Lehrer, Eltern und Mitschüler sorgte ebenfalls für Probleme. Weiterhin erwähnten die Lehrkräfte einen erhöhten Aufwand durch Vorbereitungen sowie Herausforderungen durch Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung aufgrund störendem oder provokativem Verhalten. Weitere seltener genannte Belastungsfaktoren waren eine schwierige Elternzusammenarbeit, die Raumsituation, fehlendes Material und Zweifel an ausreichender Förderung des Schülers.

Seitens der Profilschulen waren die Rückmeldungen zu Belastungsfaktoren nahezu identisch, wobei Herausforderungen aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten und Provokationen bereits nach den Erschwernissen aufgrund von Differenzierung und Klassenstärke an den dritten Platz der Häufigkeitshierarchie rückten. Auch erwähnen die Profilschullehrkräfte häufiger, dass es schwierig sei, „allen gerecht [zu] werden“. Sie empfinden die Vielfalt an Ansprüchen von Seiten der Eltern, Kinder und Schule als große Belastung. Neben Herausforderungen der Kooperation mit Eltern wird die „Überforderung durch fehlende Ausbildung im Bereich der Sonderpädagogik“ angesprochen und spiegelt den angesprochenen Bereich der fehlenden Fort- bzw. Ausbildung wider.

Die bis hierhin angeführten Aussagen der Lehrkräfte zum inklusionsorientierten Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit den Förderbedarfen Lernen, emotionale und soziale bzw. körperliche und motorische Entwicklung machen deutlich, dass eine differenzierende Unterrichtsgestaltung zum schulischen Alltag gehört und neben der Anwendung von Nachteilsausgleichen auch angepasste Lehr- und Lernmethoden notwendig sind. Die Berücksichtigung individualisierter Lehrpläne findet in der allgemeinen Schule insgesamt noch selten statt. Beim Bemühen um angepasste Unterrichtsgestaltung spielen personale Unterstützungsdienste eine entscheidende Rolle. Besonders häufig wird von den befragten Lehrkräften der allgemeinen Schule die zweite Lehrkraft in der Klasse als bedeutsam angeführt, neben dem MSD und dem schulpсихologischen Dienst. Auch ist die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen neben Fortbildungen besonders unterstützend. Als problematisch und belastend wird seitens der Lehrkräfte geschildert, dass es – vor allem aufgrund mangelnder Zeit und manchmal auch fehlender Fachlichkeit – immer wieder schwierig ist, den Bedürfnissen der Kinder in einer heterogenen Klasse gerecht zu werden. Dennoch – und dies zeigt sich im nächsten Kapitel – sind Eltern sowie die befragten Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht ihrer Lehrkräfte sehr zufrieden.

Der inklusionsorientierte Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern

Fragt man die Schülerinnen und Schüler, wie ihnen der Unterricht gefällt, wird eine hohe Zustimmung über alle Schulformen hinweg deutlich: Im Durchschnitt beurteilen 92,5% der Schülerinnen und Schüler aller Schulformen den Unterricht als gut bis sehr gut. Auch fühlen sich 63,5% der befragten Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse wohl, weitere 30,7% sagten „eher wohl“. Auf die Frage, wie sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule fühlten, sagten 72,3%, dass sie sich wohl fühlten, 21,3% „eher wohl“. Hinweise für Unterschiede zwischen den Schulformen konnten nicht gefunden werden.

Blickt man auf die Hilfe, die die Schülerinnen und Schüler erhalten, äußerten mehr als 50% der Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Schulformen, dass sie aus ihrer Sicht im-

mer genügend Hilfe bekämen. Nur 6,9% der befragten Kinder und Jugendlichen beklagten, in der Schule zu wenig Hilfe zu bekommen. Dabei wird deutlich, dass bei den Schülerinnen und Schülern an Förderschulen, die auf Unterstützung im Bereich Pflege angewiesen sind, vermehrt Lehrkräfte in die Pflege und bei der Unterstützung im lebenspraktischen Bereich wie Essen und Anziehen eingebunden sind, selbst wenn Schulbegleitungen und andere Pflegekräfte im Alltag zur Verfügung stehen. Mitschüler werden nur selten (maximal bei 7,1% der Kinder, die eine Profilschule besuchen) in diese Maßnahmen eingebunden. Fragt man Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ob das Angewiesensein auf Hilfe aus ihrer Sicht für die Mitschülerinnen und Mitschüler in Ordnung sei, sehen im Schnitt 50% der Kinder und Jugendlichen hier kein Problem. 11,9% der Schülerinnen und Schüler dagegen beschreiben problematische Situationen aufgrund ihres Bedarfs an personeller Hilfe. Ähnlich sehen dies auch die Eltern der Kinder, von denen 54,9% angeben, dass es im Alltag nie zu Schwierigkeiten komme, während 17,9% bekunden, dass manchmal Probleme entstehen können. Als Beispiele nannten die Eltern von Schülerinnen und Schülern hier Situationen, die von Unverständnis und Neid durch die Mitschüler geprägt waren (44,7% der Nennungen) oder Situationen, in denen ihre Kinder aufgrund der Hilfe diskriminiert oder geärgert wurden (18,4% der Nennungen).

Ähnlich wie die Lehrkräfte wurden die Eltern danach gefragt, ob sie in der Schule weitere Unterstützungsangebote für ihr Kind wünschen. 73 von 209 Eltern, von denen sich 23 allgemeinen Schulen ohne Profil, 22 Profilschulen und 9 den Förderschulen zuordnen ließen, antworteten hier. Wie auch die Lehrkräfte wünschten sich die Eltern, deren Kinder eine allgemeine Schule mit oder ohne Profil besuchten, an erster Stelle Anpassungen der Lehr- und Lernmethoden, gefolgt von Wünschen nach mehr pädagogischem Personal und Unterstützung durch Fachdienste. In allgemeinen Schulen mit Profil wurde in diesem Zusammenhang in besonderem Maße betont, im Rahmen des Unterrichts mehr den Blick auf die sozialen Prozesse und Ausgrenzungen der Kinder zu richten. Eltern wünschen sich, „[...] dass manche Lehrer die besondere Situation [...] besser berücksichtigen würden“ (Eltern eines Kindes an einer Realschule mit Profil).

Auch an Förderschulen geben die Eltern am meisten Rückmeldungen zum Unterricht. So wünschen sie sich eine mehr am Kind ausgerichtete Förderung in einzelnen Fächern sowie mehr Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen. Zudem fordern Eltern „mehr Computereinsatz [...]“, „[...] individuelle Lernziele und Wissensvermittlung bei Sport“ oder zusätzlichen Schwimm- und Musikunterricht insbesondere für Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen. Wünsche nach mehr Personal und Fachdiensten werden von Eltern an Förderschulen im Vergleich mit den Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen nicht thematisiert.

Auch die befragten Schülerinnen und Schüler nutzen die Möglichkeit, Rückmeldung und Wünsche zum Thema Unterstützung in der Schule zu geben. Wie bei den Eltern standen Rückmeldungen zum Unterricht an erster Stelle. Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule ohne Profil wünschten sich in der Regel Hilfen in spezifischen Fächern und bei Kulturtechniken. Hier werden vor allem der Deutsch- und Mathematikunterricht genannt. In einem Fall äußert ein Schüler, dass er „[...] sehr gerne selbst [schreibt], leider ist das Tempo nicht annähernd auf eine Körperbehinderung abgestimmt.“ Zudem wird eine von „Stress“ oder „Unruhe“ geprägte Atmosphäre erwähnt und der Wunsch nach Ruhe geäußert. Zwei weitere Schüler beziehen sich auf Situationen der Leistungserhebung:

„Manchmal hätte ich gerne mehr Zeit [...] oder es wäre gut, wenn ich es auch mündlich zeigen könnte, was ich weiß. Bei langen Texten wäre es gut, wenn man mir diese vorliest und eventuell die Antwort für mich schreibt. Durch meine LRS fällt mir schnelles Lesen und Schreiben sehr schwer.“ (Schüler einer Grundschule)

An zweiter Stelle nach den Wünschen einer verbesserten Unterrichtsanpassung wünschen sich die befragten Kinder und Jugendlichen Maßnahmen zur Verbesserung des sozialen Miteinanders: „Ich bräuchte Hilfe, sozial besser in die Klasse integriert zu werden, denn ich fühle mich (manchmal) einsam und isoliert.“ Ein anderer Schüler schreibt: „Leider habe ich nicht wirklich eine Freundschaft aufbauen können. Zwar werde ich akzeptiert, aber meines Erachtens noch nicht als ‚normaler‘ Mensch angesehen. So verbringe ich meistens meine Pause alleine.“ Ferner wird konstatiert, dass fehlendes Verständnis für die Behinderung das Schulleben erschwert. In diesem Zusammenhang wird einem Schüler auch „[...] immer wieder bewusst, wie wenig Lehrer mit dem Thema Behinderung vertraut sind. [...] Ich wurde von einem Lehrer zurechtgewiesen, da ich einen Block anstatt eines Heftes benutzte, da ich in einem Heft nicht schreiben kann (Bewegungseinschränkung aufgrund schwacher Muskulatur):“ So mag es nicht verwundern, dass „[m]ehr professionelle Aufklärung für die Lehrer“ gefordert wird.

Blickt man in die Profilschule und die Förderschule, werden vergleichbare Rückmeldungen zum Thema Unterricht gegeben, wobei an zweiter Stelle vor allem positive Äußerungen über die Zufriedenheit der vorhandenen Unterstützung stehen. Gerade an allgemeinen Schulen ohne Profil wünschen sich die – insgesamt aber recht zufriedenen Schülerinnen und Schüler – ein stärkeres Eingehen auf ihre Situation.

Im Sinne der Inklusion stellt sich weiterhin die Frage, ob Kinder und Jugendliche auch an allen Bildungsangeboten und Stunden teilhaben können. 77 von 209 der befragten Lehrkräfte nannten Einschränkungen, die nach Schulform getrennt in Tabelle 2.22 dargestellt und nach der Häufigkeit der Nennungen sortiert sind. Der Ausschluss vom Sportunterricht, gerade für Kinder mit einer körperlichen Beeinträchtigung, steht an erster Stelle. Mehr als 10% aller befragten Schülerinnen und Schüler nehmen nicht am gemeinsamen Sportunterricht teil.

Tab. 2.22: Fächer, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen wurden (Anzahl der Nennungen in Klammern)

Allgemeine Schule ohne Profil (25)	Allgemeine Schule mit Profil (34)	Förderschulen (9)
Sport (11)	Sport (13)	Sport (2)
Mathematik (5)	Deutsch (5)	Musik (1), Heimat- und Sachkunde (1), Englisch (1)
Deutsch (3), Musik (3)	Mathematik (4)	
Sachkunde (1), Religion (1)	Religion (3)	
	Englisch (2)	
	Heimat- und Sachkunde (1), Musik (1), Werken (1)	

Fragt man die Lehrkräfte nach den Gründen für den Ausschluss vom Sport, werden neben einer körperlichen Beeinträchtigung vor allem Verletzungsgefahren des Kindes oder Jugendlichen aber auch der Mitschülerinnen und Mitschüler als Gründe angegeben. Außerdem werden fehlende Schulassistenten, der Lärmpegel, Probleme mit der Leistungserhebung sowie zu große Sportgruppen benannt.

Für den Ausschluss der Schülerinnen und Schüler in den Hauptfächern geben die Lehrkräfte der allgemeinen Schule unterschiedlichste Gründe an. Sie nennen Verweigerung der Schülerinnen und Schüler, sprachliche Einschränkungen und die individuelle Leistungsfähigkeit, die

ein „Extraprogramm“ erforderlich machen. Auch spielen „Unterrichtsstörungen“ oder eine „zu starke Ticstörung – Erschöpfung“ eine Rolle. Ebenso werden organisatorische Gründe wie fehlendes Personal oder Beförderungstermine als relevant thematisiert.

Die Lehrkräfte der Förderschulen geben als Gründe für die Nichtteilnahme u.a. am Sportunterricht eine fehlende Schulbegleitung an oder aber den Hinweis, dass, sobald „die Gruppe zu groß [sei], [...] Einzelförderung“ angeboten würde.

Fragt man nach weiteren Veranstaltungen des Schul- und Klassenlebens (wie Exkursionen oder Ausflügen), finden auch hier an allen Schulformen vereinzelt Ausschlüsse statt, die mit dem auffälligen Verhalten der Schülerinnen und Schüler (Weglauff Tendenzen, Wutausbrüche), behinderungsbedingten Besonderheiten (z.B. Lärmempfindlichkeit, körperliche Fitness), fehlendem Personal (vor allem Schulbegleitungen) sowie mangelnden Ressourcen wie z.B. zu hohen Kosten für Eltern aufgrund dauerhafter Betreuung, begründet werden.

Kooperationen mit schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen

Die Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern wird im Folgenden unter drei Perspektiven dargestellt. In einem ersten Schritt werden – ähnlich wie bereits in Abschnitt 2.5.1 – die Kooperationen an der Schule insgesamt thematisiert, bevor in einem zweiten Schritt der Blick auf die von dem jeweils zu beurteilenden Kind oder Jugendlichen benötigten Kooperationen gelegt wird. In einem dritten Schritt wird analysiert, inwiefern die von den Lehrkräften als benötigt eingeschätzten Unterstützungsnetzwerke auch an der jeweiligen Schule vorhanden sind.

Betrachtet man die Kooperationen der Schulen insgesamt, wird – wie bereits beschrieben – deutlich, dass Vernetzungen und Kooperationen zum schulischen Alltag gehören, wenn Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. An erster Stelle steht auch hier die Zusammenarbeit mit dem MSD (81,7% der Nennungen), gleichauf mit der schulinternen Beratung durch Beratungslehrkräfte (81,7%). Gut zwei Drittel aller befragten Schulen gaben weiterhin an, mit dem staatlichen Schulamt, dem schulpsychologischen Dienst und mit der staatlichen Schulberatungsstelle zu kooperieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass diese Kooperationen für alle Schulformen als gleich wichtig gesehen werden und keine Unterschiede zwischen allgemeiner Schule und Förderschule festzustellen sind (vgl. Tabelle 2.23).

Richtet man den Blick auf die Unterschiede zwischen den untersuchten Schulformen, so zeigt sich, dass an den Förderschulen insgesamt am meisten Kooperationen stattfinden. Dieser Befund entspricht dem bereits in Kapitel 2.5.1 beobachteten Ergebnis der bayernweiten Online-Befragung der Schulleitungen. Besonders deutlich werden die Unterschiede bei den Kooperationen mit Schülerbeförderungsunternehmen, heilpädagogischen Tagesstätten oder Pflegekräften, aber auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Ärzten, Kliniken und Therapeuten oder berufsbezogenen Diensten und Betrieben. Insgesamt lässt sich aus diesem Befund schlussfolgern, dass für die heterogene Schülerschaft an Förderschulen, deren Unterstützungsbedarf höher ist als der an allgemeinen Schulen, eine Vielzahl von Kooperationen erforderlich ist. Diese Hypothese von Schülerinnen und Schülern wird auch beim Blick auf die Profilschulen bestätigt: Insgesamt kooperieren diese häufiger als allgemeine Schulen ohne Profil mit Heilpädagogen, mit der Familienhilfe und mit Diensten zur Beförderung. Im Hinblick auf die Kooperation mit Familien- und Erziehungsberatungsstellen und dem Bezirk deutet sich ein Unterschied statistisch an.

Tab. 2.23: Prozentuale Häufigkeit der insgesamt vorhandenen Kooperationen

	allgemeine Schule ohne Profil	allgemeine Schule mit Profil	Förder- schule	Signifikanter Unterschied? (p.<1%)
Schulbegleitung/Integrationshelfer	43,4 _a	41,8 _a	53,8 _a	
MSD (externer MSD an Förderschulen)	80,3 _a	87,5 _a	74,3 _a	
Förderlehrkraft	43,4 _a	59,1 _a	51,4 _a	
Heilpädagoginnen/Heilpädagogen	1,4 _a	11,7 _b	47,2 _c	ja
Schulpsychologe	65,7 _a	69,8 _a	65,8 _a	
Sozialpädagoge/Schulsozialarbeiter	42,1 _a	47,6 _a	52,6 _a	
Beratungslehrkraft	80,8 _a	79,7 _a	86,8 _a	
Physio-, Ergotherapeut/Logopäde	6,8 _a	9,5 _a	79,5 _b	ja
Pflegekräfte	4,0 _a	12,5 _a	43,9 _b	ja
Ehrenamtliche (z.B. Lesepaten)	35,6 _a	31,1 _a	35,9 _a	
Tagesstätte/Tagesbetreuung/Hort	50,0 _a	50,8 _a	92,1 _b	ja
Internat/(Wohn-)Heim	3,8 _a	10,8 _a	40,5 _b	ja
Frühfördereinrichtung	18,3 _a	14,3 _a	67,7 _b	ja
Kinder- und Jugendpsychiatrie	15,8 _a	27,4 _a	54,3 _b	ja
Ärzte und Kliniken	28,0 _a	35,0 _a	80,0 _b	ja
Familien- und Erziehungsberatung	26,9 _a	43,9 _{a,b}	59,5 _b	ja
Familienhilfe	24,6 _a	47,4 _b	62,2 _b	ja
Jugendamt	43,3 _a	56,1 _a	65,7 _a	
Jugendsozialarbeit	35,4 _a	50,9 _a	56,3 _a	
Polizei/Rechtssystem (z.B. Präventionsarbeit)	32,4 _a	40,4 _a	48,5 _a	
Dienste zur Sicherung der Funktionsfähigkeit von Hilfsmitteln (z.B. Rollstuhl)	10,0 _a	13,2 _a	50,0 _b	ja
Agentur für Arbeit	33,8 _a	45,8 _a	82,9 _b	ja
Betriebe/Ausbildungsbetriebe	31,3 _a	37,3 _a	82,9 _b	ja
Integrationsfachdienst (IFD)	9,4 _a	11,6 _a	71,0 _b	ja
Besondere Schülerbeförderung (z.B. Taxi, Busunternehmen)	22,7 _a	50,0 _b	92,5 _c	ja
Staatliche Schulberatungsstelle	60,7 _a	69,0 _a	72,4 _a	
Staatliches Schulamt	64,1 _a	66,1 _a	78,6 _a	
Bezirk	48,2 _a	56,8 _{a,b}	84,6 _b	ja
Hochschulen/Akademien	33,3 _a	28,6 _a	66,7 _b	ja

Bemerkung:

Werte in der gleichen Zeile, bei denen die kleingeschriebenen Buchstaben unterschiedlich sind, unterscheiden sich in einem statistischen Vergleich signifikant voneinander (p.<1%).

Wechselt man die Perspektive von den vorhandenen Netzwerken der Schule mit schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern insgesamt und betrachtet die Aussagen der Lehrkräfte auf die Frage, welche Kooperationen aus ihrer Sicht von der ausgewählten Schülerin, dem ausgewählten Schüler, benötigt würden, ergibt sich das in Tabelle 2.24 dargestellte Bild.

Tab. 2.24: Überblick über Kooperationen, die für die ausgewählte Schülerschaft als notwendig erachtet wurden

Häufigkeit	allgemeine Schule ohne Profil	allgemeine Schule mit Profil	Förderschule
>70%	Mobiler sonderpädagogischer Dienst	Mobiler sonderpädagogischer Dienst	Besondere Schülerbeförderung (z.B. Taxi, Busunternehmen)
>65%			Tagesstätte/Tagesbetreuung/Hort
>60%			
>55%			
>50%	Förderlehrkraft		Physio-, Ergotherapeut/Logopäde, Förderlehrkraft
>45%	Schulbegleitung/Integrationshelfer	Schulpsychologe, Förderlehrkraft	
>40%		Schulbegleitung/Integrationshelfer	
>35%	Sozialpädagoge/Schulsozialarbeiter	Beratungslehrkraft, Familien- und Erziehungsberatung	Bezirk
>30%		Sozialpädagoge/Schulsozialarbeiter, Tagesstätte/Tagesbetreuung/Hort, Jugendamt, Besondere Schülerbeförderung (z.B. Taxi, Busunternehmen), Familienhilfe, Physio-, Ergotherapeut/Logopäde	Ärzte und Kliniken, Schulpsychologe, Ehrenamtliche (z.B. Lesespaten), Beratungslehrkraft, Jugendamt, Kinder- und Jugendpsychiatrie
>25%	Schulpsychologe, Familien- und Erziehungsberatung, Beratungslehrkraft, Physio-, Ergotherapeut/Logopäde, Tagesstätte/Tagesbetreuung/Hort	Bezirk, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Ärzte und Kliniken	Familien- und Erziehungsberatung, Schulbegleitung/Integrationshelfer, Sozialpädagoge/Schulsozialarbeiter

Während für mehr als 40% der befragten Lehrkräfte der allgemeinen Schule ohne Profil besonders schulische Unterstützungssysteme wie der MSD, die Förderlehrkraft oder eine Schulbegleiterin, ein Schulbegleiter für die ausgewählten Schüler als wichtig beschrieben werden, sind an Profilschulen neben pädagogischen Diensten auch vermehrt spezialisierte Dienste wie Schulpsychologen, Beratungsstellen, Therapeuten und Ärzte für die untersuchte Schülerschaft relevant. Aus Sicht der Lehrkräfte an Förderschulen dagegen ist der Anteil an erforderlichen schulbezogenen Hilfen deutlich reduziert. Hier werden spezialisierte medizinische Dienste neben Kooperationen mit Tagesstätten und Hort sowie Diensten der Beförderung besonders wichtig. Der statistische Vergleich zeigt, dass der MSD anderer Schulen mit 11,4% im Vergleich zu den allgemeinen Schulen (hier lag der Wert knapp über 70%) nur selten erforderlich ist,

während der Einsatz von Pflegekräften mit 22,0% (verglichen mit 2,7% an allgemeinen Schulen ohne Profil und 7,8% an Profilschulen) an Förderschulen deutlich bedeutsamer ist. Vergleicht man allgemeine Schulen mit und ohne Profil untereinander, fällt besonders die Bedeutung der Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe auf, die an Profilschulen weitaus häufiger genannt wird als an den sonstigen allgemeinen Schulen.

Mögliche Erklärungen für diese Unterschiede sind vielseitig und spiegeln Besonderheiten der jeweiligen Schulangebote sowie unterschiedliche Unterstützungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wider. Während die höhere Kooperationsnotwendigkeit mit Diensten der Schülerbeförderung von Förderschulen mit längeren Schulwegen und dem geringeren Netz an Förderschulangeboten in der Region zu begründen ist, verweist der geringere Bedarf an Unterstützung durch den MSD auf vorhandene sonderpädagogische Fachlichkeit für die ausgewählten Schülergruppen.

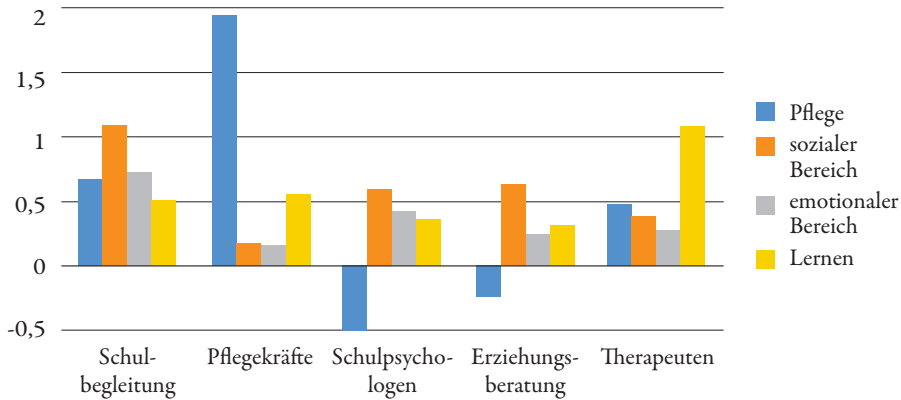
Dass der Kooperationsbedarf in besonderem Maße mit dem Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt, offenbart auch eine Folgeanalyse. Vergleicht man beispielsweise die Schülerinnen und Schüler, bei denen die Lehrkräfte eine Schulbegleitung für erforderlich halten, mit denjenigen, die nicht auf die Unterstützung durch Integrationsassistenten angewiesen sind (vgl. Tabelle 2.25), zeigt sich in einer statistischen Analyse, dass erstere im sozialen und emotionalen Bereich (für beide Bereiche sollten Eltern getrennt den Unterstützungsbedarf ihres Kindes einschätzen) sowie bei der Pflege und beim Lernen einen signifikant höheren Unterstützungsbedarf haben und dieser Effekt in allen Schulformen in gleichem Maße auftritt. Besonders groß ist der Unterschied zwischen beiden Gruppen im sozialen Bereich, wie anhand der Abbildung 2.16 zu erkennen ist. Hier drückt die Höhe des Balkens die Höhe des Unterschieds, der Differenz zwischen den Gruppen, bei denen die Kooperation als erforderlich bzw. nicht erforderlich angesehen wird, aus.

Tab. 2.25: Gegenüberstellung des Kooperations- und Unterstützungsbedarfs in den Bereichen Pflege, sozialer Bereich, emotionaler Bereich und beim Lernen

Lehrereinschätzung zum Kooperationsbedarf		Einschätzung der Eltern zum Unterstützungsbedarf ((0 = nie, 4 = immer)							
		Pflege		sozialer Bereich		emotionaler Bereich		Lernen	
		M	s	M	s	M	s	M	s
Schulbegleitung	ja	1,12*	1,49	2,22*	1,44	1,68*	1,34	2,61*	1,45
	nein	0,44	1,03	1,12	1,29	0,95	1,24	2,10	1,30
MSD	ja	0,56	1,18	1,44	1,48	1,15	1,35	2,29	1,39
	nein	0,75	1,27	1,65	1,40	1,33	1,26	2,44	1,30
Pflegekräfte	ja	2,43*	1,50	1,71	1,54	1,36	1,45	2,86	1,46
	nein	0,48	1,06	1,53	1,47	1,19	1,32	2,29	1,35
Schulpsychologin	ja	0,30*	0,82	1,96*	1,39	1,51	1,30	2,57	1,39
	nein	0,80	1,34	1,36	1,49	1,09	1,33	2,20	1,36
Erziehungsberatung	ja	0,46	0,95	1,93*	1,52	1,37	1,30	2,56	1,43
	nein	0,70	1,26	1,29	1,38	1,11	1,32	2,25	1,31
Therapeuten	ja	1,00	1,32	1,80	1,34	1,42	1,31	3,04*	1,05
	nein	0,51	1,18	1,41	1,53	1,14	1,35	1,95	1,39

Bemerkung:

Mit * markierte Zahlen weisen auf signifikante Unterschiede in einem Unterstützungsbereich beim Gruppenvergleich („ja“ Kooperation erforderlich vs. „nein“ Kooperation nicht erforderlich) hin.



(Anmerkung: Je höher der Balken ist, desto größer ist der Unterschied in dem jeweiligen Unterstützungsbereich zwischen Kindern, die eine Kooperation benötigen (z.B. Unterstützung durch eine Schulbegleitung), verglichen mit Kindern, bei denen eine Kooperation nicht erforderlich ist, vgl. Tabelle 2.25.)

Abb. 2.16: Höhe der Unterschiede in vier Unterstützungsbereichen (Pflege, sozialer Bereich, emotionaler Bereich und Lernen) zwischen Kindern mit und ohne Bedarf an Unterstützung durch schulische und außerschulische Dienste (Kooperationsbedarf)

Betrachtet man weitere Kooperationen, zeigt sich, dass die Forderung nach Kooperation mit dem MSD nicht vom elterlich eingeschätzten Unterstützungsbedarf der Kinder abhängt, während der Bedarf an Kooperation mit Pflegekräften vor allem bei Kindern und Jugendlichen thematisiert wird, die einen hohen Pflegebedarf aus Sicht der Eltern haben.

Interessant ist weiterhin, dass der Wunsch nach Kooperation mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie der Wunsch nach Zusammenarbeit mit Familien- und Erziehungsberatungsstellen vor allem bei Kindern und Jugendlichen geäußert wird, die nach Aussage ihrer Eltern einen höheren Unterstützungsbedarf im sozial-emotionalen Bereich haben und gleichzeitig einen eher geringeren im Bereich der Pflege. Einen weiteren spannenden Befund offenbart der Blick auf die von den Lehrkräften eingeschätzte Kooperationsnotwendigkeit mit medizinischen Therapeutinnen und Therapeuten aus den Bereichen Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie. Bei der ausgewählten Schülerschaft von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen des Lernens, mit Verhaltensstörungen oder körperlichen Beeinträchtigungen entscheidet vor allem der Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, ob eine Zusammenarbeit mit Therapeuten als notwendig gesehen wird. Alle diese Vergleiche verweisen auf die besondere Abhängigkeit der Kooperationserfordernisse von den jeweiligen Unterstützungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen sowie den Fähigkeiten der Lehrkräfte, diese zu beurteilen.

Ein letzter Aspekt der Analyse der Kooperationsnetzwerke befasst sich mit der Frage der Verfügbarkeit der für eine Schülerin, einen Schüler benannten Kooperation an den Schulen: Inwiefern sind die von den Lehrkräften als erforderlich benannten Unterstützungsangebote im schulischen Alltag auch vorhanden?

Die Untersuchung unter dieser Perspektive verdeutlicht zunächst, dass stets an mehr als zwei Dritteln der Schulen keine Kooperationsprobleme beobachtet werden können. Die Zusammenarbeit, sofern sie erforderlich ist, findet angemessen z.B. in Form von Beratung, Austauschgesprächen oder ähnlichem statt. Sie verweist aber auch darauf, dass insbesondere die Kooperation mit medizinischen Therapeutinnen und Therapeuten ein großes Problem vor allem an allgemeinen Schulen

darstellt: Bei 23,0% der allgemeinen Schulen ohne Profil und bei 28,6% der Profilschulen halten die Lehrkräfte eine Kooperation für das ausgewählte Kind für erforderlich, bemängeln aber, dass diese nicht vorhanden ist. An Förderschulen reduziert sich dieser Anteil auf 7,7%. Anders ausgedrückt kann man sagen, dass an allgemeinen Schulen ohne Profil 85% der Kooperationen mit medizinischen Therapeuten, die als benötigt eingeschätzt werden, nicht vorhanden sind, an Profilschulen sogar 94,7%. Dies ist an Förderschulen anders: Hier sind nur 14,3% der als benötigt eingeschätzten Kooperationen nicht vorhanden, wie weitere Berechnungen zeigen.

Ein zweiter signifikanter Unterschied lässt sich im Hinblick auf die Schulbegleitungen finden. Hier bemerken vor allem Lehrkräfte von allgemeinen Schulen das Fehlen von Unterstützung durch Schulbegleitungen. Einen weiteren Überblick gibt die Tabelle 2.26, in der alle Kooperationen aufgeführt sind, in denen wenigstens 5% der befragten Lehrkräfte einen nicht gedeckten Bedarf anführten.

Tab. 2.26: Prozentzahl aller 209 Schülerinnen und Schüler, bei denen keine Kooperationen an den Schulen vorhanden waren, obwohl ihre Lehrkräfte sie als wichtig erachteten

	allgemeine Schule ohne Profil	allgemeine Schule mit Profil	Förder- schule	Gesamt
Physio-, Ergotherapeut/Logopäde*	23,0	28,6	7,7	21,6
Familien- und Erziehungsberatung	20,9	12,3	16,2	16,8
Förderlehrkraft	21,1	9,1	18,9	16,2
Sozialpädagoge/Schulsozialarbeiter	17,1	11,1	7,9	13,0
Heilpädagoge	12,9	13,3	8,3	12,0
Schulpsychologe	5,7	15,9	13,2	11,1
Schulbegleitung/Integrationshelfer*	17,1	9,0	2,6	11,0
Familienhilfe	7,7	10,5	8,1	8,8
Integrationsfachdienst (IFD)	9,4	11,6	3,2	8,7
Ehrenamtliche (z.B. Lesepatzen)	5,5	4,9	12,8	6,9
Kinder- und Jugendpsychiatrie	5,3	9,7	2,9	6,4
Tagesstätte/Tagesbetreuung/Hort	2,6	9,5	2,6	5,0
MSD (externer MSD an Förderschulen)	6,6	1,6	0,0	3,4
Frühförderereinrichtung	0,0	7,9	0,0	3,0
Jugendsozialarbeit	6,2	0,0	0,0	2,6
Jugendamt	0,0	3,5	5,7	2,5

Bemerkung:

Signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen sind mit * markiert ($p < 5\%$).

Schwierigkeiten der Kooperationen aus Sicht der Lehrkräfte

Nach der Angabe der Kooperationserfahrungen und des Kooperationsbedarfes für die ausgewählten Schülerinnen und Schüler konnten die Lehrkräfte beschreiben, inwiefern im Rahmen der Kooperation Schwierigkeiten auftreten. Hier äußerten sich 55 von 209 Lehrerinnen und Lehrer und benannten an erster Stelle fehlende Ressourcen als Kooperationserschwernde: So

wurden mangelnde Zeit des MSD oder eine Überlastung der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen seitens der allgemeinen Schulen angeführt. Auch würden Probleme dadurch entstehen, dass für Koordination und Absprache mit den Unterstützungsdiensten aus Sicht der Befragten zu wenig Zeit zur Verfügung stehe, vor allem, wenn in einer Klasse mehrere Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Kooperationen erforderten. Weitere Schwierigkeiten entstünden durch Bürokratie und Verwaltung: So dauert aus Sicht einiger Lehrkräfte die Genehmigung von Schulbegleitungen bzw. die Zuteilung von MSD-Stunden zu lange. Lange Wartezeiten für Termine mit kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen sowie den sozialpädiatrischen Diensten wurden ebenfalls bemängelt. Ein letzter Bereich, der von 18 der 55 Lehrkräfte als problematisch beschrieben wurde, war der Informationsfluss zwischen den jeweiligen Kooperationspartnern und der Schule: Die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen fühlten sich – teilweise aus Zeitmangel seitens der Kooperationspartner – zu wenig informiert und erlebten die Zusammenarbeit als zu einseitig. Ein interessanter Befund beim Vergleich der allgemeinen Schulen mit den Förderschulen war außerdem, dass die Gewichtung der Bedeutung von fehlenden Ressourcen, Erschwernissen durch Bürokratie sowie einem mangelnden Informationsfluss unterschiedlich war: Während die allgemeinen Schulen ohne Profil sich in besonderem Maße mit fehlenden Ressourcen auseinanderzusetzen hatten, war dies bei allgemeinen Schulen mit Profil vor allem die Bürokratie. Bei den Förderschulen dagegen wurden am häufigsten Schwierigkeiten beim Informationsfluss als erschwerend beschrieben.

Einsatz von Schulbegleitungen/Schulassistenten an den Schulen

Neben schülerinnen- und schülerbezogenen Fragen wurden die Lehrkräfte auch zu ihren Erfahrungen mit Schulbegleitungen an ihren Schulen im Allgemeinen befragt. Hier berichteten 22% der Lehrkräfte von allgemeinen Schulen, 29% der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen mit Profil und 60% der Förderschulen, dass es an ihrer Schule eine Schulbegleitung gebe. Die Aufgabenfelder waren in den Schulformen nahezu gleich: Mehr als 60% der Lehrkräfte beschrieben, dass Maßnahmen der Einzelförderung, die die Schulassistenten nach Anleitung der Lehrkraft mit dem Schüler durchführen sollten, Hilfestellung im Unterricht (z.B. Mitschreiben, Bleistift anspitzen etc.) und Unterstützungen beim Aufbau sozialer Kontakte zum Aufgabenbereich der Schulbegleitungen gehören (vgl. Tabelle 2.27).

Auch beruhigendes Einwirken auf die Schülerinnen und Schüler sowie Einzelbeschäftigungsmaßnahmen sind an der Mehrzahl der Schulen Aufgaben der Schulbegleitungen. Die Durchführung behandlungspflegerischer Maßnahmen (wie z.B. Blutzucker messen) gehört im Schnitt an 13,3% der Schulen zum Aufgabenbereich von Schulbegleitungen, wobei dies – und das ist der einzige statistisch signifikante Unterschied zwischen den Schulformen – häufiger an Förderschulen beobachtet werden konnte.

In einer Folgefrage konnten die Lehrkräfte zudem Anmerkungen zu ihren Erfahrungen mit der Kooperation mit Schulbegleitungen machen. Die meisten Aussagen betrafen Verbesserungsvorschläge: Die Lehrkräfte merkten an, dass die Qualifikation vieler Schulbegleitungen verbesserungswürdig sei (z.B. „Schulbegleitungen sollten einen pädagogischen Hintergrund haben und regelmäßig Supervisionen und Fortbildungen haben“) und dass es besser wäre, die Schulbegleitungen nicht nur kind-, sondern auch klassenbezogen einzusetzen. Eine Lehrkraft einer Realschule mit Profil drückte dies so aus: „Dass eine Schulbegleitung eigentlich nur für ihren Schüler tätig sein darf, ist zwar teilweise nachvollziehbar, im Sinne der Klassensituation aber bedauerlich: einerseits Gefahr der Isolierung des Begleiteten, andererseits verschenkte Res-

sourcen für die Klasse.“ An dritter Stelle der Verbesserungsvorschläge stand der Wunsch nach einem besseren Informationsaustausch, z.B. durch ausreichend Zeit für Besprechungen, um sich abzustimmen und die „Förderung effizienter [zu] machen.“ Weiterhin waren viele Lehrkräfte der Meinung, dass die Bezahlung für Schulbegleitungen zu gering ausfalle.

Tab. 2.27: Aufgaben der Schulbegleitung bzw. Schulassistentz an den untersuchten Schulen (Angaben in Prozent)

	allgemeine Schule ohne Profil	allgemeine Schule mit Profil	Förder- schule	Gesamt
Einzelförderung (nach Anleitung der Lehrkraft)	69,6	60,4	65,8	65,0
Hilfestellung im Unterricht (z.B. Mitschreiben, Bleistift ansputzen etc.)	64,4	66,0	61,5	64,2
Unterstützung beim Aufbau sozialer Kontakte	59,1	61,2	61,5	60,6
Unterstützung beim Aufrechterhalten der Disziplin in der Klasse (z.B. beruhigendes Einwirken auf Schüler)	52,3	53,8	53,8	53,3
Einzelbeschäftigung (z.B. Spiele spielen, Spaziergänge)	51,1	47,1	56,4	51,1
Unterstützung im lebenspraktischen Bereich (z.B. Nahrungsaufnahme, An-/Ausziehen, Mobilität)	36,4	44,2	39,5	40,3
Unterstützung bei pflegerischen Tätigkeiten (z.B. Hilfe beim Toilettengang, Hygiene)	35,7%	31,4	34,2	33,6
Wartung und/oder Bedienung von technischen Hilfsmitteln des ausgewählten Schülers	25,6%	32,0	39,5	32,1
Medizinische Tätigkeiten im Sinne behandlungspflegerischer Maßnahmen (z.B. Blutzucker messen)	2,4%	16,3	21,6	13,3

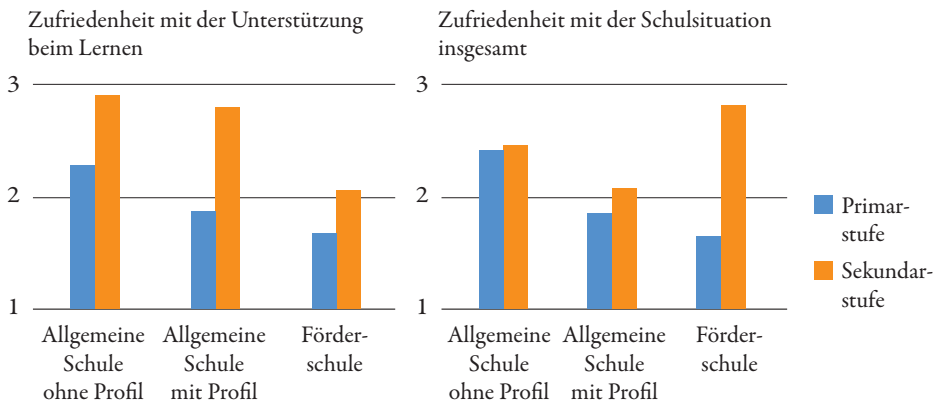
Lehrkräfte aller Schulformen gaben auch positive Rückmeldung zu ihrer Kooperation mit Schulbegleitungen: Sie seien als Unterstützung sehr hilfreich und entlastend und für die Umsetzung von Inklusion sehr wichtig. Eine Lehrkraft fasste dies so zusammen: „Schulbegleitungen können die Arbeit der Lehrkraft enorm erleichtern, da diese Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf effektiv und optimal unterstützen können. Die Lehrkraft kann sich dann den anderen Kindern widmen, die die gleiche Unterstützung/Förderung verdient haben. Es sollten somit viel mehr Schulbegleitungen ausgebildet werden.“

An diesen Punkt schließt sich mit negativen Rückmeldungen der dritte Bereich der Anmerkungen zur Kooperation mit Schulbegleitungen an. Als zentrale Nebenwirkungen und Nachteile der Arbeit von Schulassistenten wurde mehrfach geäußert, dass Schulbegleitungen die Unselbstständigkeit einiger Kinder fördern und auch eine isolierende Funktion für den Schüler, die Schülerin haben. Mehrfach wurden sie als Störfaktoren beschrieben: „Je mehr Personen im Klassenzimmer sind, desto schwieriger wird der Unterrichtsablauf. Die Kompetenzüberschreitung bzw. Einmischung in unterrichtliche Abläufe von Seiten der Schulbegleitung ist z.T. schwierig.“ Auch berichteten Lehrkräfte aller Schulformen von Problemen bei der Antragstellung und Genehmigung von Schulassistentz.

Weitere Äußerungen, die von vielen Lehrkräften gemacht wurden, waren ungeklärte Fragen zur Zuständigkeit von Schulbegleitungen, den „Grenzen der Aufsichtspflicht“ und die „rechtlichen Möglichkeiten“ beim Einsatz von Schulbegleitungen: In den Schulen „besteht große Unsicherheit, wie die Schulbegleitung eingesetzt werden darf“ (Grundschullehrkraft an einer Profilschule).

Erfahrungen, Zufriedenheit und Belastungen von Eltern im Zusammenhang mit dem Schulbesuch ihres Kindes

Richtet man den Blick auf die Eltern und ihre Erfahrungen mit dem Schulbesuch ihres Kindes, zeigen sich die Eltern wie auch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 2.5.2) insgesamt mit dem schulischen Angebot recht zufrieden. In allen Zufriedenheitsmaßen gaben die Eltern im Durchschnitt an, mit der Schulsituation und der schulischen Entwicklung ihres Kindes zufrieden zu sein. Bei genauer Betrachtung wurden bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Schulformen und den Jahrgangsstufen deutlich, die in Abbildung 2.17 dargestellt sind. So waren die Eltern von Kindern, die eine Förderschule besuchten, sowohl im Primarstufen- als auch im Sekundarstufenbereich am zufriedensten mit der Unterstützung, die ihr Kind beim Lernen erhielt. Vergleichbar waren die Beurteilungen auch hinsichtlich der Unterstützung im sozialen und emotionalen Bereich sowie im Bereich der Pflege. Fragte man die Eltern aber, wie zufrieden sie mit der schulischen Situation insgesamt waren und auch mit der Leistungsentwicklung ihres Kindes, fiel bei den Förderschuleltern eine hohe Unzufriedenheit im Bereich der Sekundarstufe auf: Trotz hoher Zufriedenheit mit der Unterstützung ihres Kindes sind die Förderschuleltern im Sekundarstufenbereich zwar zufrieden, aber deutlich unzufriedener als die Primarklasseneltern oder die Eltern der Profilschulen.



(Anmerkung: Die Zufriedenheit konnte auf einer fünfstufigen Skala mit den Polen 1 = „sehr“, 3 = „mittel“ bis 5 = „gar nicht“ zufrieden beurteilt werden.)

Abb. 2.17: Zufriedenheit der Eltern mit der Unterstützung ihrer Kinder

Ein Grund für diesen Effekt zeigt sich, wenn man die Antworten der Eltern auf die Frage betrachtet, ob sie ihr Kind noch einmal an derselben Schule anmelden würden. Hier findet man neben dem Befund, dass mehr als 80% aller Eltern ihr Kind erneut an die gleiche Schule anmelden würden, den Hinweis, dass 38% der Förderschuleltern, deren Kind die Sekundarstufe besucht, ergänzend anführen, dass hierfür auch mangelnde Wahlmöglichkeiten eine Rolle spielen. Sie hätten sich möglicherweise für eine allgemeine Schule entschieden, wenn sie als Alternative zur Verfügung gestanden hätte.

Tab. 2.28: Aussagen der Eltern zur Wiederwahl der Schule und Gründe (Angaben in Prozent)

		Wiederwahl insgesamt	Wiederwahl aus Überzeugung	Wiederwahl aus Mangel an Alternativen
Primarstufe	Allgemeine Schule ohne Profil	81,0	50,0	16,7
	Allgemeine Schule mit Profil	83,3	60,0	16,7
	Förderschule	100,0	85,0	25,0
Sekundarstufe	Allgemeine Schule ohne Profil	83,8	54,1	24,3
	Allgemeine Schule mit Profil	79,5	64,1	10,3
	Förderschule	81,0	42,9	38,1
Gesamt	Allgemeine Schule ohne Profil	82,3	51,9	20,3
	Allgemeine Schule mit Profil	81,2	62,3	13,0
	Förderschule	90,2	63,4	31,7

Bei den Eltern der Förderschulkinder wird die Bedeutung der Wahlmöglichkeiten aber auch aus anderer Perspektive ersichtlich: 85% der befragten Eltern von Kindern der Grundschulstufe wählten die Förderschule aus Überzeugung.

Belastung der Eltern durch den Schulbesuch ihres Kindes

Während bislang vor allem die Unterstützungs- und Kooperationsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte im Fokus der Darstellung standen, richtet sich der letzte Analyseschwerpunkt auf die Belastungssituationen von Eltern und die sich daraus ergebenden Unterstützungsbedürfnisse. So wurden die Eltern gefragt, inwiefern sie selbst durch den Schulbesuch ihres Kindes aufgrund der Hausaufgabenbetreuung, Kommunikation mit den Lehrkräften, des Schulweges, durch den Besuch therapeutischer Angebote oder durch Hilfe bei Pflegemaßnahmen in der Schule Belastungen erleben (vgl. Tabelle 2.29).

Tab. 2.29: Angaben der Eltern zur Belastung aufgrund des Schulbesuchs ihrer Kinder

	allgemeine Schule ohne Profil			allgemeine Schule mit Profil			Förderschule			Prozentzahl aller Eltern, für die die jeweilige Situation zutrifft
	M	s	N	M	s	N	M	s	N	
Hausaufgaben-situation	3,26	1,26	70	3,30	1,17	61	3,78	1,25	37	86,1%
Kommunikation mit Lehrkräften	4,01	1,04	72	4,19	1,05	62	4,46	0,85	35	86,6%
Schulweg (z.B. Hinbringen/ Abholen)	4,27	1,21	63	4,24	1,17	50	4,38	1,02	34	75,1%
Therapien außerhalb der Schule (z.B. zeitlich, organisatorisch)	2,98	1,06	52	3,37	1,29	46	3,83	1,07	23	64,1%
Hilfe bei Pflegemaßnahmen in der Schule	4,43	0,76	14	4,80	0,56	15	5,00	0,00	15	21,5%

Bemerkung:

Die Angabe für die verschiedenen Schulformen konnte mit Hilfe einer 5-stufigen Skala, mit den Polen 1 = sehr belastet und 5 = gar nicht belastet, erfolgen.

Die höchste Belastung mit einem Mittelwert von 2,98 gaben die Eltern von Schülerinnen und Schülern der allgemeinen Schule im Bereich der Organisation von Therapien außerhalb der Schule an, wobei eine Standardabweichung von 1,06 auf größere individuelle Unterschiede zwischen den Eltern dieser Schülerschaft verweist. An zweiter Stelle steht die Belastung durch Hausaufgaben, bei denen keine signifikanten Unterschiede zwischen den allgemeinen Schulen und Förderschulen gefunden werden können. Die anderen Bereiche werden von den Eltern der im Rahmen der Untersuchung ausgewählten Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt als wenig belastend erlebt.

Gibt man den Eltern die Möglichkeit, frei zu berichten, welche Situationen sie im Rahmen des Schulbesuches als belastend empfinden, können 101 Nennungen gezählt werden, die im Folgenden zusammenfassend für jede Schulform dargestellt werden.

Insgesamt sind es vor allem schulische Rahmenbedingungen und organisatorische Fragen, die zu unangemessenen Folgen für das eigene Kind führen und die die Eltern als belastend erleben. Eltern von Kindern und Jugendlichen, die eine allgemeine Schule ohne Profil besuchen, benennen hier einen zu herausfordernden Lehrplan oder eine mangelnde Unterrichts Anpassung als Erschwernis für das Kind. Spezielle Situationen wie mangelnde Akzeptanz durch Mitschüler, fehlendes Verständnis für die Auswirkungen einer Behinderung seitens der Lehrkräfte oder Ausgrenzungserlebnisse des Kindes wurden von den Eltern an allgemeinen Schulen am zweithäufigsten genannt. An dritter Stelle standen Sorgen um die weitere schulische Bildung des Kindes. Das „Finden einer weiterführenden inklusiven Schule“ und die „Sorgen um [den] Schulverlauf des Kindes“ bedrücken vor allem die Eltern von Grundschülerinnen und Grundschulern.

Für die Eltern von Schülerinnen und Schülern, die eine Profilschule besuchen, waren ebenfalls organisatorische Rahmenbedingungen besonders belastend, sofern sie mit großem Zeitaufwand für sie selbst oder für ihr Kind (z.B. „Freizeitaktivitäten nur mit schlechtem Gewissen“) verbunden waren oder zu Ausgrenzungen ihres Kindes (z.B. „keine Teilnahme an Exkursionen“) führten. Belastungen durch einen nicht angepassten Lehrplan wurden an Profilschulen seitens der Eltern nicht angemerkt, wohl aber schulischer Leistungsdruck. Wie auch an den allgemeinen Schulen ohne Profil fühlten sich Eltern an zweiter Stelle durch negative soziale Erlebnisse ihres Kindes (z.B. Mobbing Erfahrungen) und mangelnde Akzeptanz belastet. Dies betrifft ebenfalls auch Lehrkräfte. So schreibt eine Mutter eines Kindes mit Autismus, das ein Gymnasium besucht: „Das mangelnde Wissen/Verständnis seitens der Lehrer (mancher) führt oftmals zu Schwierigkeiten, so dass manche Gesprächstermine aufgrund der wiederholten Aufklärungsarbeit sehr ermüdend sein können.“ In allgemeinen Schulen mit und ohne Profil beklagten Eltern weiterhin Belastungen durch Ämter und Behörden, z.B. beim Beantragen von Schulbegleitungen sowie mangelndes Verständnis der Eltern von Mitschülerinnen und Mitschülern.

Seitens der Förderschuleltern wurden besonders häufig Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulweg thematisiert: Lange Busfahrten und zu frühes Aufstehen ihrer Kinder fallen unangenehm auf, ebenso wie die Tatsache, dass das Kind „zu wenig Zeit für Familie und Freunde“ habe. Einige einzelne Rückmeldungen gab es hinsichtlich emotionaler Belastungen des Kindes, wie z.B. dem Gefühl, von außerschulischen Kontakten ausgeschlossen zu sein oder Schwierigkeiten mit der Lehrkraft. Verglichen mit den anderen Schulformen wurden hier insgesamt weniger schulbezogene Belastungsfaktoren benannt.

Neben den Erschwernissen einerseits konnten Eltern auch entlastende Situationen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch ihres Kindes beschreiben. Während Eltern von Förderschülerinnen und Förderschülern an erster Stelle die Entlastung durch die Möglichkeit der therapeutischen Versorgung im Rahmen des Schulbesuches benannten, standen bei den allgemeinen

Schulen Rückmeldungen zum Personal an erster Stelle: Gut 50% der Aussagen der Eltern, deren Kinder eine allgemeine Schule mit oder ohne Profil besuchen, bezogen sich auf Schulbegleitungen und den MSD, wenn diese Berufsgruppen dazu beitrugen, dass die Bedürfnisse ihres Kindes besser gesehen wurden. Auch das Engagement von Lehrkräften und Schulleitungen wurde immer wieder gelobt. Weitere, von Eltern aller Schulformen benannte Bereiche, betreffen das Ganztagesangebot (mit Hausaufgabenbetreuung), einen guten Fahrdienst sowie eine gute Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern.

Im Rahmen der Untersuchung wurde der Blick auch auf Situationen gerichtet, in denen die Eltern aktiv in der Schule mithelfen mussten. Diese Fragerichtung ergab sich aus früheren Untersuchungen (z.B. Lelgemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose 2012; Walter-Klose 2012, 2015), in denen beobachtet werden konnte, dass die Präsenz von Eltern im Zusammenhang mit der Beschulung von Kindern mit Behinderung immer wieder erforderlich war: 90 Eltern, dies waren 43% der Stichprobe, von Schülerinnen und Schülern der allgemeinen Schule (28 Eltern), der allgemeinen Schule mit Profil (31 Eltern) und der Förderschule (11 Eltern) benannten derartige Situationen.

An allgemeinen Schulen ohne Profil gaben am häufigsten Konflikte und schwierige Verhaltensweisen des Kindes oder der Mitschüler Anlass für das Aufsuchen der Schule durch die Eltern. Die Befragten führten „Ärger mit [...] Mitschülern“ an oder machten ähnliche Aussagen wie: „Stärkere Kinder machten seine Sachen kaputt, schubsten ihn, nutzten seine körperliche Beeinträchtigung aus.“ Eine Tochter erfährt „[z]u Beginn der Schulzeit Hänseleien wegen ihrer Hörgeräte.“ Ferner machen Konflikte mit Lehrkräften die elterliche Hilfe vor Ort notwendig. Als Beispiel berichten Eltern, deren Kind eine Realschule ohne Profil besucht, von einem „Konflikt zwischen Lehrer und [...] Kind, der eskaliert ist. Die Schulbegleiterin konnte wohl die Situation entschärfen und mein Kind aus dem Klassenraum bringen. Ich musste kommen und im Gespräch klären, wie es zukünftig nicht mehr zu solchen Situationen kommen muss.“ Eltern bemühen sich vor Ort etwa um das „Aushandeln von Möglichkeiten für den Rückzug des Kindes, um Eskalationen zu vermeiden“ oder müssen ihr Kind im Einzelfall „[...] nach einem ‚Ausraster‘ aus der Schule abholen.“

Im Kontext der Unterrichtsgestaltung, hier gab es bei den allgemeinen Schulen sieben Nennungen, müssen Eltern z.B. einen „Nachteilsausgleich durchsetzen“ oder zu Gesprächen im Zusammenhang mit Hausaufgaben und Unterricht in die Schule kommen. Auch gab es vier Nennungen, bei denen Eltern als Begleitung in die Schule gerufen wurden, um die Schulbegleitung z.B. im Krankheitsfall zu vertreten. In aufklärenden Gesprächen (3 Nennungen) informieren Eltern die zuständigen Lehrkräfte über vorliegende behinderungsspezifische Gegebenheiten. Zwei Eltern geben an, bezüglich Mobilität behilflich zu sein, indem sie „Fahrdienste übernehmen, da Nahverkehrsmittel eingeschränkt“ sind oder „Hilfe bei Transfer und Fortbewegung innerhalb des Gebäudes“ leisten. Andere Eltern müssen bei „Probleme[n] mit der Sprache/Kommunikation“ unterstützen oder das „Einrichten der technischen Hilfsmittel“ übernehmen.

In allgemeinen Schulen mit Profil helfen Eltern ihren Kindern ebenfalls am häufigsten im Zusammenhang mit Konflikten mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie bei „Mobbing“, wie dies in vier Fällen benannt wurde. An zweiter Stelle steht die Unterstützung beim zwischen Schule und Wohnort. Bezogen auf den Unterricht geben Eltern an, ihre Kinder in unterschiedlichen Fächern zu unterstützen, etwa in „Mathe, 2x wöchentlich in der Schule und tgl. zu Hause.“ In aufklärenden Gesprächen informieren Eltern zum Beispiel über die „Auswirkungen [eines] Tourette-Syndrom[s]“ oder vertreten Schulbegleitungen sogar beim „Toilettengang, wenn

es die Schullassistenten nicht schafft [...]“ In Einzelfällen helfen Eltern bei Exkursionen oder regeln „[...] den Einsatz von Hilfsmitteln.“

Eltern, deren Kind eine Förderschule besucht, werden in folgenden Bereichen unterstützend tätig: Im Kontext von Konflikten nennen Eltern beispielsweise „[...] Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Kindern [...]“, notwendige Hilfen in der Eingewöhnungsphase oder bieten Unterstützung für ihr Kind, damit es „[z]ur Ruhe [zu] kommen“ kann. Zudem führen Eltern aufklärende Gespräche und unterstützen beim Ankleiden oder im Mathematikunterricht an. Insgesamt gab es an den Förderschulen deutlich weniger Situationen, in denen die Eltern ihrem Kind persönlich in der Schule zur Seite stehen mussten.

2.5.3 Fazit

In der vorliegenden Studie wurden Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrkräfte zum Erleben der schulischen Situation sowie insbesondere zur erlebten Unterstützung durch eine Vielzahl von schulischen und außerschulischen Diensten befragt. Gemeinsam ist allen, dass die jeweiligen Unterstützungsangebote oder Unterstützungsdienste den Lehrkräften helfen, ihren Unterricht zu gestalten (z.B. MSD, Schulbegleitungen, Schulberatung), als externe Kooperationspartner (z.B. Dienste der Beförderung) den Schulbesuch ermöglichen oder sich an spezifische Unterstützungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen richten (z.B. Therapeuten, Kliniken, Ärzte, Erziehungsberatung).

Die Kinder und Jugendlichen, die vor allem einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung hatten, besuchten allgemeine Schulen und Förderschulen, wobei insgesamt der Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen an Förderschulen am größten und an allgemeinen Schulen am geringsten war. Der Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler, die eine allgemeine Schule mit dem Profil Inklusion besuchten, lag im Durchschnitt zwischen den beiden anderen Gruppen.

Im Rahmen der Erhebung zeigte sich, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch ihre Eltern mit dem Unterricht und dem Angebot zufrieden sind, wenn auch gerade im Sekundarschulbereich die Unzufriedenheit der Eltern ansteigt. Ein Indiz für diesen Anstieg liefert der Wunsch nach mehr Wahlmöglichkeiten im Sekundarschulbereich allgemeiner Schulen. Besonders bei einer umfassenderen und komplexeren Beeinträchtigung scheint derzeit nach der Grundschule häufig ein Wechsel an die Förderschule erforderlich zu sein.

Betrachtet man die Notwendigkeit, mit schulischen und außerschulischen Partnern zu kooperieren, hängt die Kooperation vom Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen sowie von den vor Ort vorhandenen Versorgungsstrukturen ab. Besonders umfassende Netzwerke mit spezialisierten Diensten aus dem Gesundheitssystem (z.B. Kliniken, Ärzten, Therapeuten) sowie der Jugendhilfe (z.B. Erziehungsberatungsstellen) lassen sich an Förderschulen und Profilschulen beobachten, so dass geschlussfolgert werden muss, dass für den Ausbau der Inklusion Vernetzungsaktivitäten unerlässlich sind. Gleichzeitig muss ausreichend Zeit für diese Zusammenarbeit zur Verfügung stehen und die Frage der Kosten geklärt werden. Ein besonderes Problem stellt dabei für ca. 25% der befragten Lehrkräfte von allgemeinen Schulen die Zusammenarbeit mit medizinischen Therapeuten dar. Sie wünschen sich eine Kooperation z.B. in Form von Austausch oder Beratung, die in der Praxis zu selten stattfindet. Einige Eltern gehen noch weiter: Für sie wäre die therapeutische Behandlung in der Schule wünschenswert, da dies sie selbst und das Kind nachmittags entlasten würde.

Der Blick in den Unterricht zeigt, wie zentral personelle Unterstützungssysteme wie z.B. die Arbeit im pädagogischen Team, der MSD oder Schulbegleitungen von Lehrkräften und Eltern eingeschätzt werden. Gerade Schulbegleitungen werden vermehrt bei Kindern mit einem Unterstützungsbedarf im emotional-sozialen Bereich als notwendig gesehen. Sie übernehmen neben organisatorischen Aufgaben in der Schule auch pädagogische Handlungen – in der Regel nach Anleitung durch Lehrkräfte. Unterstützungssysteme in der Schule entlasten Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und Eltern, wobei letztere im Zusammenhang mit dem Besuch von Förderschulen insgesamt am wenigsten Belastungen berichten.

Auf dem Weg zu mehr schulischer Inklusion stellt der Ausbau von Vernetzungen und Kooperationen eine wichtige Grundlage dar, indem neben dem Bildungssystem auch das Gesundheitssystem, das Rehabilitationssystem, die Jugend- und Sozialhilfe der örtlichen und überörtlichen Träger einbezogen werden. Die Weiterentwicklung inklusionsorientierter Angebote ist in diesem Sinne ein gesamtgesellschaftliches Projekt.

3 Ebenen inklusiver Schulentwicklung – Ergebnisse einer qualitativen Mehrebenenanalyse

Auf der Basis der Ergebnisse der fünf Teilstudien im Projekt B!S wurde im September 2015 im Rahmen einer mehrtägigen Klausurtagung eine qualitative Mehrebenenanalyse mit allen Forschergruppen durchgeführt (vgl. Hummerich & Kramer 2011). Das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung (vgl. Kap. 2.4) war im Projekt B!S nicht nur Forschungsgegenstand, sondern abschließend auch eine Methode der Triangulation der verschiedenen forschungsmethodischen Zugänge innerhalb der Teilstudien. In der Zusammenschau der Forschungsergebnisse des Projektes B!S zeigte sich dabei, dass sich die quantitativen und die qualitativen Studien durchaus in einer komplementären Weise aufeinander beziehen ließen. Innerhalb der qualitativen Mehrebenenanalyse als Methode der Triangulation von Forschungsergebnissen wird im Anschluss an Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2011) zunächst eine Dimensionierung nach unterschiedlichen Aggregierungsebenen der Forschungsergebnisse vorgenommen (vgl. Gesamtkonstruktion des Projektes B!S in Kap. 1). Sodann erfolgt eine eigenständige unabhängige Analyse der jeweiligen Ebene, wie sie in den Teilstudien des Projektes B!S vorgenommen worden ist. Abschließend wird nach Anschlussstellen für angrenzende Ebenen und Passungsverhältnissen der Forschungsergebnisse gefragt, wobei hier nicht nur Übereinstimmungen sondern auch Unterschiede und Widersprüche aufgezeigt werden können (vgl. Hummrich/Kramer 2011, S. 118-121). Leitfragen für die Triangulation der Forschungsergebnisse zielten auf den Ist-Stand (Wie ist die derzeitige Situation im inklusiven Schulsystem in Bayern?), auf die Gelingensbedingungen (Was gelingt derzeit schon gut? Was trägt zum Gelingen bei?) und auf die Impulse für die Weiterentwicklung (Was sollte verändert werden?). Zu bedenken ist bei dieser Vorgehensweise, dass noch keine sehr umfassenden Erfahrungen mit diesem Triangulations-Design vorliegen und im Projekt B!S hier forschungsmethodisches Neuland betreten wurde. Im Folgenden werden nun vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in der inklusiven Schulentwicklung (Kap. 3.1) zunächst die strukturellen Aspekte der inklusiven Schulentwicklung näher betrachtet (Kap. 3.2). Dabei liegen die fünf Ebenen des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung zugrunde. Die Forschungsergebnisse aller Forschergruppen im Projekt B!S wurden auf diese Ebenen projiziert und miteinander in Beziehung gebracht. Aus der Darstellung der jeweiligen Ebene geht der gemeinsame Forschungsstand der fünf Teilstudien hervor. Darüber hinaus wurde jedoch von allen Forschergruppen der Prozessaspekt inklusiver Schulentwicklung betont. Deshalb werden hier abschließend auch Überlegungen zu den prozessualen Aspekten inklusiver Schulentwicklung angestellt (Kap. 3.3).

3.1 Inklusive Schulentwicklung

Der Prozess der inklusiven Schulentwicklung geht von der jeweiligen Schule als Entwicklungseinheit im Sinne der Eigenverantwortlichkeit bzw. Autonomie aus. Allgemeine Schulen stehen vor der Aufgabe, ein inklusives Profil zu entwickeln. Inklusion betrifft die Schule als System und nicht nur einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. eine intensivierte Diagnostik oder einen veränderten Unterricht. Die Schule als Ganzes sollte sich auf einen Weg der Umgestaltung begeben. Allgemeine Schulen sollen sich im Verlauf eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses als System so verändern, dass sie grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen aufnehmen und eine für sie bestmögliche individuelle Förderung bieten können (vgl. Wilhelm/Eggertsdottir/

Marinosson 2006; Thoma/Rehle 2009; Lienhard-Tuggener,/oller-Graf/Mettauer Szaday 2011; Metzger/Weigl 2010, 2012; Breyer/Fohrer/Goschler/Heger/Ratz 2012; Mittendrin e.V. 2012; Wöcken 2012; Luder/Kunz/Müller Bösch 2014; Reich/Asselhoven/Kargl 2015). Auch Förderzentren können sich zu inklusiven Schulen weiterentwickeln.

Von der Zielvorstellung her haben inklusive Schulen sehr viel gemeinsam mit „guten Schulen“. Sie verfügen über ein von allen getragenes pädagogisches Konzept, auf dessen Umsetzung in allen Bereichen der Schule gemeinsam geachtet wird. Die Schulleitung unterstützt aktiv Prozesse der Teambildung und Kooperation. Letztlich erfordert eine inklusive Schule einen gemeinsamen Prozess der Qualitätsentwicklung. Nur qualitativ weit entwickelte schulische Bildungsangebote können die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen gewährleisten.

Eine erste Handreichung zur inklusiven Schulentwicklung bot der „Index für Inklusion“ (vgl. Booth/Ainscow 2002; Rustemeier/ooth 2005; Rieser 2008). Die Komplexität von über 500 Items zur inklusiven Schulentwicklung ist allerdings nach bislang vorliegenden Erfahrungen nicht ohne externe Begleitung in den Alltag einer inklusiven Schule zu übersetzen. Demgegenüber hat der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“ in Bayern mit seinem Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ eine Praxishandreichung vorgelegt, die auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung Qualitätsstandards und Leitfragen für die Selbstentwicklung der einzelnen Schule anbietet. Im Unterschied zum „Index für Inklusion“ bezieht der Leitfaden ausdrücklich die sonderpädagogische Förderung mit den Bestandteilen „Förderdiagnostischer Bericht“, „Förderplan“ und „Fördermaterialien“ in die inklusive Schulentwicklung ein. Die folgende Zusammenschau der strukturellen Aspekte inklusiver Schulentwicklung liefert somit erste empirisch fundierte Ergebnisse über den Entwicklungsstand der Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern.

3.2 Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung

Die strukturelle Betrachtungsweise der inklusiven Schulentwicklung in Bayern geht von den Kindern und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen aus und thematisiert sodann die Veränderungen im Unterricht, in der Teamkooperation, im Schulkonzept und Schulleben sowie die externen Unterstützungssysteme und die sozialräumliche Vernetzung.

3.2.1 Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen

Es ist insgesamt davon auszugehen, dass die sonderpädagogische Fachlichkeit in den Schulen mit dem Profil Inklusion Einzug hält, auch wenn das sicher noch nicht für alle allgemeinen Schulen gilt. Bei allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein entsprechendes Feststellungsverfahren vorausgegangen, das sich im Förderdiagnostischen Bericht widerspiegelt. Die Förderdiagnostischen Berichte werden in allgemeinen Schulen von den sonderpädagogischen Lehrkräften erstellt und liegen für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor. In der Regel stehen die Förderdiagnostischen Berichte auch allen Beteiligten zur Verfügung. Für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden ebenfalls Förderpläne angefertigt. Dies ist Aufgabe der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen. Sie werden dabei von den sonderpädagogischen Lehrkräften unterstützt. In allgemeinen Schulen entwickeln Lehrkräfte ihren Unterricht weiter, um mit der teilweise sehr großen Heterogenität in der Lerngruppe mit einer entsprechenden Differenzierung und individuellen Förderung umgehen zu können. Von Maßnahmen, die zur Förderung einzelner Schüler geplant wurden, profitieren zudem häufig viele Schüler der Klasse. Im alltäglichen Umgang mit Heterogenität kann sich zudem ein wertschätzendes und angstfreies Klima

entwickeln, in dem „inklusive Momente“ möglich sind. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beurteilten den Unterricht über alle Schulformen hinweg als gut bis sehr gut, die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler fühlte sich zudem wohl und äußerte, genügend Unterstützung zu bekommen. Im inklusionsorientierten Unterricht stoßen Lehrkräfte der allgemeinen Schulen jedoch auch immer wieder an ihre Grenzen, wenn sie auf mangelnde Erfahrungen und mangelndes Wissen im Umgang mit unterschiedlichen Förderbedarfen und medizinisch-therapeutischen Notwendigkeiten sowie auf nicht angemessene Rahmenbedingungen in der räumlichen oder personellen Ausstattung hinweisen. Diese noch nicht optimalen Rahmenbedingungen sind es auch, die Schulleitungen an allgemeinen Schulen zu der Einschätzung bewegen, dass sie sich die Aufnahme aller Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Moment noch nicht zutrauen.

Die Lernausgangslage wird in allgemeinen Schulen bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler durch die Schülerakten dokumentiert und auch den Eltern über die verschiedenen Möglichkeiten der Elternarbeit zugänglich gemacht. Vielfach ungeklärt ist allerdings der Einsatz von diagnostischen Verfahren zur Feststellung der Lernausgangslage. Offen ist derzeit noch häufig der Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Hier sehen Schulleitungen und Lehrkräfte mehrheitlich die größten Probleme und Herausforderungen.

Besonders hervorzuheben ist das Bemühen der sonderpädagogischen Lehrkräfte, förderdiagnostisch relevante Informationen über die Förderdiagnostischen Berichte bereitzustellen. Die Berichte beinhalten in der Regel auch Hinweise auf mögliche Förderansätze und entsprechende -maßnahmen bzw. -materialien. Die Förderpläne werden in der Regel nach 3-6 Monaten fortgeschrieben, wobei sich Kurzformen unter arbeitsökonomischem Aspekt als hilfreich erwiesen haben. Gerade bei der Arbeit mit Förderplänen zeigt sich, dass sich zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der allgemeinen Schulen bereits ein Kompetenztransfer vollzieht. Prinzipiell besteht bei den meisten beteiligten Lehrkräften in den Schulen mit dem Profil Inklusion Übereinstimmung, dass alle Förderschwerpunkte in den inklusiven Unterricht mit einbezogen werden sollen. Die Einschätzungen hinsichtlich der einzelnen Förderschwerpunkte unterscheiden sich jedoch sehr stark. Vor allem die Mittelschulen mit dem Profil Inklusion stehen Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und mit schweren Behinderungen deutlich skeptischer gegenüber als die Grundschulen mit dem Profil Inklusion. Allerdings gibt es hier auch immer wieder den Hinweis, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeweils neue Herausforderungen mitbringen und dass Grenzen des eigenen professionellen Handelns bewusst werden. Ebenfalls positiv zu bewerten ist das Vorhandensein von Fördermaterialien für die sonderpädagogische Förderung in einigen allgemeinen Schulen. Es fällt jedoch offenbar nach wie vor schwer, hier eine angemessene Ausstattung zu erreichen. Erste Erfahrungen mit Lernentwicklungsgesprächen in allgemeinen Schulen deuten darauf hin, dass sowohl für die Eltern als auch für die beteiligten Schülerinnen und Schüler hier eine Möglichkeit des Feedbacks zur Leistungsentwicklung angeboten werden kann, das auf hohe Akzeptanz bei den Beteiligten stößt.

In der Förderdiagnostik sollte zukünftig in den allgemeinen Schulen noch mehr Wert auf eine Orientierung an den Kompetenzen und dem Entwicklungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler gelegt werden. Die immer noch zu verzeichnenden Defizit-Kataloge bieten nicht immer eine ausreichende Grundlage für die sonderpädagogische Förderung. Vielfach werden allerdings auch die nicht zufriedenstellenden Abgrenzungskriterien zum sonderpädagogischen Förderbedarf beklagt. Hier sollten zukünftig auf jeden Fall praktisch handhabbare Orientie-

rungshilfen gegeben werden. Es ist weiterhin erforderlich, dass Lehrkräfte der allgemeinen Schulen bezogen auf die Erstellung von und die Arbeit mit Förderplänen fortgebildet werden. Dabei sollte die Zielsetzung unter inklusivem Aspekt sein, dass alle Schülerinnen und Schüler einen Förderplan haben, wie es in einigen wenigen Schulen schon jetzt der Fall ist. Auch die Ausstattung mit sonderpädagogischen Fördermaterialien sollte in allgemeinen Schulen weiter ausgebaut werden, damit die notwendige Grundausrüstung in diesem Bereich sichergestellt werden kann. Nach wie vor herrscht in der inklusiven Schulpraxis Unsicherheit bezüglich der Einbettung von individuellen Fördermaßnahmen in den inklusiven Unterricht vor. Vielfach werden einzelne Schülerinnen und Schüler oder auch kleine Schülergruppen aus dem Klassenverband herausgelöst und separat gefördert. Auch wenn das sicher in Einzelfällen sinnvoll erscheint, so sollte doch zugleich das Potenzial des Voneinander-Lernens im inklusiven Unterricht nicht aus den Augen verloren werden. Die Lehrkräfte benötigen allerdings noch sehr viel intensivere Unterstützung in Form von Fortbildung und Beratung für den Umgang mit Heterogenität. Das gilt auch für den Umgang mit schweren Behinderungen, der bei vielen Lehrkräften mit Ängsten und Überforderung verbunden ist. Auch hier sollte es zukünftig vermehrt Fortbildung und Beratung für Lehrkräfte geben. Ausgangspunkt der Fort- und Weiterbildung sollte in diesem Bereich stets die enge Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der allgemeinen Schulen sein, um den hier vielfach informell stattfindenden Kompetenztransfer durch institutionell abgesicherte Fortbildungsstrukturen – möglichst über das Instrument der Schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF) – weiter zu stärken.

3.2.2 Inklusionsorientierter Unterricht

Unterricht, der auf Basis eines reflektierten Grundverständnisses des schulischen Bildungsauftrags den Entwicklungsbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gerecht werden will, ist ein hochkomplexes Handlungsfeld. Folgt man bei der Analyse und zur Förderung der menschlichen Entwicklung dem heute weithin akzeptierten ökosystemischen Ansatz sowie der damit verbundenen Mensch-Umfeld-Analyse, stellt sich Unterricht als ein interaktives Geschehen dar, das unter höchst heterogenen Voraussetzungen zu gestalten ist.

Die Befunde der verschiedenen Teilstudien zum inklusionsorientierten Unterricht lassen sich zu folgenden Schwerpunkten zusammenfassen:

Das Grundverständnis inklusionsorientierten Unterrichts der Lehrkräfte kommt in dem Bemühen zum Ausdruck, Unterricht als alltäglichen Umgang mit Verschiedenheit zu gestalten, der von Achtsamkeit, Wohlwollen und Bereitschaft zum Arrangement getragen ist. Wissen um die Fähigkeiten und Einschränkungen von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie die Einhaltung klarer Regeln tragen zur Herausbildung eines wertschätzenden und angstfreien Klassenklimas bei. Für Differenzierungsmaßnahmen müssen keine neuen Methoden erfunden werden; vielmehr können die Lehrkräfte auf ein reiches unterrichtliches Handlungsspektrum zurückgreifen. Die Lehrkräfte denken gründlicher als bisher über die Auswahl von Unterrichtsinhalten nach sowie über die Reduktion auf wesentliche Lerninhalte, über den Einfluss, den eine Beeinträchtigung für den Lernprozess hat, über die methodische Gestaltung des Unterrichts und über Verständnishilfen, aber auch über Möglichkeiten der Förderung sozialer Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Damit einher geht ein erhöhter Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung. Davon profitieren alle Schülerinnen und Schüler.

Für die individuelle Förderung orientieren sich die Lehrkräfte an einem inklusionsdidaktischen Dreisatz aus Diagnose, Zielklärung und Maßnahme. Förderpläne legen fachliche und soziale

Schwerpunkte fest, dienen zur Reflexion über Entwicklungsfortschritte und bieten eine Basis für die Abstimmung in Teams. Um den eigenen Informationsstand für die Entwicklung und Einschätzung von Fördermaßnahmen zu verbessern, werden vielfältige Quellen benutzt, die als Elemente eines noch zu entwickelnden Informationsmanagements dienen können. Trotz sorgfältig geplanter und umgesetzter Differenzierungsmaßnahmen kann die Vielfalt individueller Förderbedürfnisse die Lehrkräfte auch an Grenzen ihrer bisherigen Expertise führen. Dies trifft insbesondere beim Vorliegen eines Förderbedarfs im Bereich emotional-soziale Entwicklung oder geistige Entwicklung sowie bei Mehrfachbehinderungen zu. Da Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für einzelne Schülerinnen und Schüler nicht beliebig ausweitbar ist, entstehen Zielkonflikte, die als Gerechtigkeitsdilemma wahrgenommen werden. Weitere Zielkonflikte resultieren aus dem Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und sozialer Normierung in Form von schularten- und schulstufenspezifischen Kompetenzerwartungen und Leistungsanforderungen. Sie lassen sich durch zieldifferenten Unterricht, Notenaussetzung und Nachteilsausgleich abschwächen, aber nicht aufheben. Um dem Einzelfall gerecht zu werden, kann es vertretbar sein, sprachlichen und sozial-emotionalen Lernzielen Priorität gegenüber der inhaltlichen Förderung einzuräumen oder als bestmögliche Unterstützung des Bildungsweges auch die Förderschule als Förderort zu berücksichtigen.

Der Kooperationsbedarf wächst und wird vielfältiger. Einen sehr großen Gewinn für die Weiterentwicklung inklusionsorientierten Unterrichts sehen die Lehrkräfte der allgemeinen Schule in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften für Sonderpädagogik. Diese tragen zur Verbesserung der Informationsgrundlagen für Diagnosen bei, erweitern das Ideenspektrum für differenzierende Unterrichtsangebote, beraten bei der Erstellung von Lernmaterialien, beteiligen sich an der Unterrichtsplanung und stehen mitunter auch für Differenzierungsangebote im Unterricht zur Verfügung. Gemeinsame Unterrichtsplanung und Teamteaching können die Möglichkeit verbessern, heterogenen Entwicklungsbedürfnissen der Schüler einer Klasse gerecht zu werden. Rollenbewusste Absprachen über Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben erleichtern die fachliche und überfachliche Kooperation. Die Klärung von Verantwortlichkeiten und daraus resultierender Rechte und Pflichten ist auch für die Zusammenarbeit mit einer heterogenen Elternschaft notwendig. Regelmäßige Kommunikationsangebote fördern das dafür notwendige Vertrauen, können aber Missverständnisse und Konflikte nicht gänzlich verhindern. Schulentwicklung soll dazu dienen, ein praktisch wirksames gemeinsames Verständnis für die Aufgaben und Herausforderungen der Inklusion zu sichern. Zudem soll sie den Informationsfluss über die Entwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher sowie über erfolgreiche pädagogische Maßnahmen und gute Unterrichtsmaterialien sicherstellen. Die Konzentration auf zunächst nur wenige Schwerpunkte ermöglicht ein planvolles Vorgehen, das auch der Individualität der Lehrkräfte ausreichend Raum lässt. Sowohl für die Schulentwicklung, die Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern als auch für die Sicherung erreichter Standards wird der Schulleitung eine Schlüsselposition zugesprochen, die für Stabilität in einem dynamischen Umfeld sorgt.

Mit Klarheit im Ziel und Offenheit der Wege bemühen sich die Lehrkräfte darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler als Personen mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen respektiert fühlen. Eine Haltung der Anerkennung und Achtsamkeit im alltäglichen Umgang fördert Vertrauen der Lernenden sowohl in die eigene Leistungsfähigkeit als auch in das Bemühen von Schule, ihre Entwicklung zu unterstützen. Ein reflektierter Umgang mit Diagnosen liefert die dafür notwendige Orientierung und schützt vor schematischer Wahrnehmung. Selbstreflexion sowie aufmerksames Erproben der Wirkungen eigenen Handelns unter-

stützen die professionelle Balance zwischen planvollem Vorgehen und Offenheit. Dazu gehört auch, eigene Grenzen anzunehmen, sich realistische Ziele im Hinblick auf die eigene Wirkung zu setzen und die Grenzen von Schule mit professioneller Gelassenheit zu akzeptieren.

Vielfältige Wünsche zur Verbesserung von Rahmenbedingungen zielen im Kern auf Zeitgewinn, um Unterricht differenzierter planen, gestalten und gründlicher reflektieren zu können. Gerade die für Inklusion wichtige Teamarbeit leidet unter Zeitmangel, kollegiale Hospitationen und Beratungen sind kaum möglich. Zeitgewinn steht auch hinter den Wünschen nach Ausweitung der Unterstützung durch Fachkräfte im Unterricht selbst, nach Reduzierung der Pflichtstundenzahl sowie nach Verkleinerung der Klassengrößen. Die Anwesenheit einer zweiten Person schafft Spielraum, sich intensiver um einzelne Schülerinnen und Schüler zu kümmern, und erleichtert es, sozial schwierige Situationen aufzufangen; kleinere Lerngruppen bieten mehr Möglichkeiten, auf einzelne Schülerinnen und Schüler einzugehen; weniger Pflichtstunden schaffen Spielräume für die aufwändiger gewordene Unterrichtsvorbereitung sowie für Elternarbeit. Des Weiteren weisen die Lehrkräfte und Schulleitungen auf den Raumbedarf für Differenzierungsmaßnahmen sowie auf den Ausbau von Fortbildungsmaßnahmen hin, die dem Bedürfnis nach kollegialem Austausch und Reflexion gerecht werden.

Die Lehrkräfte gehen nicht davon aus, dass sich diese Verbesserungen von Rahmenbedingungen rasch umsetzen lassen. Die Bereitschaft, in Vorleistung zu treten, ist groß. Allerdings erwarten sie Wertschätzung auch von vorgesetzten Instanzen, Unterstützung und zeitnahe Hilfe bei auftretenden Herausforderungen sowie die Anerkennung ihrer Wünsche als ernsthaftes Anliegen zur Verbesserung der Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler.

Für die Weiterentwicklung inklusionsorientierten Unterrichts geben die Befunde aus den Teilstudien vielfältige Hinweise. Diese müssen jedoch mit Hilfe eines aktorsorientierten Innovationsmodells, wie es in Kapitel 2.3 dargelegt wird, in Bezug auf die komplexen Handlungsanforderungen für Lehrkräfte interpretiert werden.

3.2.3 Multiprofessionelles Team

Interdisziplinäre Teamkooperation im Rahmen der Inklusion umfasst innerschulische und außerschulische Kooperationspartner, vom MSD über Eltern bis hin zu Ärzten oder der Agentur für Arbeit. Die kollegiale Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik wird dabei als zentral eingeschätzt und übertrifft in der Beurteilung, wie hilfreich eine Unterstützung für den Unterricht ist, alle anderen Unterstützungsangebote.

Die Art und Weise der Kooperation umfasst dabei ein weites Spektrum, vom halbjährlichen Beratungsbesuch des MSD bei einer Regelschullehrkraft bis hin zur täglichen, intensiven Zusammenarbeit beider Professionen im Teamteaching in Klassen mit festem Lehrertandem, aber auch im Rahmen von Partnerklassen. Den Lehrkräften an inklusiv ausgerichteten Schulen und Klassen in Bayern – ob in Form einer Einzelinklusion, in einer Kooperations- oder Partnerklasse oder auch in einer Regel- oder Tandemklasse an einer Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ – ist größtenteils bewusst, dass eine zielgerichtete Kooperation im Unterricht und auch darüber hinaus eine zentrale Voraussetzung für eine dem Förderbedarf entsprechende Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler darstellt. Mit der Ausweitung der Inklusion nimmt Kooperation zu. Eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist weitgehend vorhanden, wie auch die Erkenntnis, dass diese von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelebt und verantwortet werden muss.

Der zeitliche Rahmen ist je nach inklusivem Setting in Abhängigkeit vom sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler, aber auch von regionalen schulischen Strukturen

und Stundenzuweisungen sehr unterschiedlich gesteckt. Deutlich wird auch, dass es unterschiedlich gut gelingt, diesen jeweiligen Rahmen für die Förderung der Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Es wird weiterhin beklagt, dass vor allem in Grundschulen eine angemessene Kooperation aufgrund des Leistungsdrucks nicht immer möglich bzw. leicht ist und die Zeit für die Planung und Umsetzung kooperativer Lehr- und Lernformen (z.B. in Form von Projekten) zu kurz kommt. Die Teamarbeit erfolgt häufig unter – an manchen Schulen sehr eingeschränkten – institutionell nicht abgesicherten Bedingungen.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nutzen die kooperierenden Lehrkräfte bereits eine große Bandbreite an Lehr- und Lernformen. Sie stimmen darin überein, dass binnendifferenzierende Angebote am besten geeignet sind, halten aber gleichermaßen spezielle Fördereinheiten für einzelne oder mehrere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für notwendig.

Wenn Kooperation im Sinne der Schülerinnen und Schüler gelingen soll, bedarf es vor allem der Einsicht, dass diese einen prozesshaften Charakter hat, der Ressourcen (Personal, Zeit und geeignete Räume) erfordert und unterstützt werden muss.

Mit Blick auf die Personalsituation erscheint es notwendig, dass zunächst eine ausreichende Anzahl von Stunden zur Verfügung steht, damit gemeinsamer Unterricht und Kooperation im engeren Sinne überhaupt möglich werden. Für Lehrkräfte allgemeiner Schulen sind die Vermittlung grundlegender sonderpädagogischer Inhalte in der Ausbildung bzw. umfassende Fortbildungen der Schlüssel zu mehr Offenheit für kooperatives Arbeiten: Wissen über sonderpädagogische Förderziele, -inhalte und -maßnahmen im Kontext schulischer Inklusionsprozesse wirkt Unsicherheiten und Überforderung entgegen.

Im Hinblick auf das zeitliche Arbeitspensum, das durch eine intensive Kooperation und erforderliche Absprachen deutlich erhöht ist, benötigen vor allem Lehrkräfte allgemeiner Schulen an anderer Stelle eine Entlastung, zumal die intensive Kooperation mit Lehrkräften für Sonderpädagogik für sie häufig noch Neuland darstellt. Gelingensbedingungen für eine intensive Kooperation sind verlässliche Zeitfenster für Teamarbeit (auch zur Abklärung gemeinsamer Ziele), zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht oder Freiräume für gegenseitige Hospitationen. Da gute Kooperation „reifen“ muss und gegenseitiges Vertrauen benötigt, ist eine längere und verlässliche Zeitperspektive der Zusammenarbeit vonnöten, was sich nicht zuletzt in der Personalplanung niederschlagen muss.

Wenn kooperiert und gemeinsam unterrichtet wird, sollen Räume für Gruppen- und Einzelförderung oder für einzelne Schüler, die zeitweise vor Ablenkung geschützt arbeiten wollen, vorhanden sein. Für größere Lerngruppen, wie z.B. zwei Partnerklassen, müssen große oder flexibel zu gestaltende Klassenzimmer eingeplant werden.

In der direkten Zusammenarbeit zwischen einer Lehrkraft für Sonderpädagogik und einer Lehrkraft allgemeiner Schulen sollten Teambildungsprozesse bei Bedarf durch Supervision unterstützt werden. Fehlen klare, rollenbezogene Absprachen über Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben, wird eine professionsübergreifende Kooperation erschwert. Persönliche Grenzen – auch was die eigene Ausbildung angeht – zu erkennen und kritisch zu reflektieren, sich gegenseitig konstruktive Rückmeldungen zu geben und die Bereitschaft von den Kollegen zu lernen, stellen die Basis für gelingende Kooperation und damit einhergehend für eine Qualitätssteigerung des Unterrichts dar. Dafür bedarf es der Wertschätzung und Offenheit auf beiden Seiten.

Von großer Bedeutung ist auch, dass die sonderpädagogischen Ressourcen an der allgemeinen Schule erhöht werden, um Kooperation verlässlich und in der jeweils notwendigen Intensität

gestalten zu können. Ein wichtiger Schritt für verlässliche und planbare Kooperationsbedingungen erscheint eine Stundenzuweisung an die Schule mit Lehrkräften für Sonderpädagogik in Abhängigkeit vom Förderbedarf und der Anzahl der Schülerinnen und Schüler.

Von Vorteil ist es, wenn diese Stunden von der jeweiligen Schulleitung flexibel eingesetzt und kombiniert werden können, um eine dem Förderbedarf entsprechende Unterstützung möglich zu machen. So würden auch mehr Lehrkräfte für Sonderpädagogik die Voraussetzungen erhalten, an allgemeinen Schulen die qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten, die im Interesse der Schülerinnen und Schüler wünschenswert erscheint und die von Sonderpädagogen gerne geleistet werden würde.

Die Kooperation der Lehrkräfte für Sonderpädagogik darf nicht auf die jeweilige Klassenlehrkraft beschränkt sein, sondern muss vielmehr auch weitere Fachlehrkräfte und andere Berufsgruppen, wie z.B. therapeutische Mitarbeiter oder außerschulische Dienste einbeziehen. Während eine solche Zusammenarbeit an Förderzentren (und vielen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion) schon recht weit entwickelt ist und zum sonderpädagogischen „Standard“ gehört, muss sich diese sukzessive auch an allgemeinen Schulen etablieren. Bei dieser Aufgabe der Schulentwicklung können erfahrene Lehrkräfte für Sonderpädagogik unterstützen, sofern genügend Ressourcen bereit stehen und eine feste Präsenz an der allgemeinen Schule gegeben ist.

3.2.4 Inklusives Schulkonzept und Schulleben

Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen bedeutet für jede Schule inhaltliche und strukturelle Veränderungen, die in den Einzelstudien differenziert benannt werden (u.a. spezifisches Fachwissen, Kompetenzen für einen inklusionsorientierten Unterricht, Kooperationen der Lehrkräfte, Kooperationen mit Fachdiensten etc.). Das Thema der schulischen Inklusion ist an ca. 80% der an der Online-Befragung beteiligten bayerischen allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion bereits auf unterschiedliche Weise angesprochen worden. Obwohl seit dem Jahr 2011 die inklusive Schule ein gesetzlich geregeltes Ziel der Schulentwicklung aller bayerischen Schulen ist (vgl. Art. 30b Abs. 1 BayEUG), haben sich rund 20% der an dieser Befragung beteiligten allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion noch nicht mit diesem Thema auseinandergesetzt und lediglich ein knappes Drittel der befragten allgemeinen Schulen hat sich der schulischen Inklusion bisher im Rahmen konzeptioneller Überlegungen gewidmet.

Schulen mit dem Profil Inklusion beschreiten diesen Entwicklungsprozess auf Basis eines Schulkonzeptes, das die inklusive Arbeit und die Neugestaltung des Schullebens dokumentiert und das als kontinuierliche Reflexionsfolie des eigenen Handelns dienen kann. Sie haben sich auf diese Entwicklung bereits im Vorfeld durch einen intensiven Austausch innerhalb des Kollegiums sowie durch Gespräche mit entsprechenden Fachdiensten, Fachstellen oder durch Hospitationen an anderen Schulen vorbereitet. Um eine möglichst breite Zustimmung zur Umsetzung der Inklusion an der Schule zu erreichen, ist es hilfreich, wenn sich möglichst viele Beteiligte freiwillig auf diesen Prozess einlassen und neben der Schulleitung und den Lehrkräften auch Eltern und Schülerinnen und Schüler bereits im Vorfeld der Entscheidung in diesen Prozess einbezogen werden. Es ist davon auszugehen, dass die institutionelle Einbindung möglichst aller Beteiligten zu einer aufgeschlosseneren Haltung gegenüber dem inklusiven Schulentwicklungsprozess führt, indem beispielsweise im Vorfeld Ängste und Befürchtungen offen thematisiert werden können. Die Schulleitungen der allgemeinen Schulen mit Profil schätzen die Haltung ihrer Kollegien gegenüber schulischer Inklusion um einiges aufgeschlossener ein als Schulleitungen allgemeiner Schulen ohne Profil Inklusion, wobei erstere vor allem mehr personelle

und fachliche Unterstützung erhalten. Lehrkräfte und Schulleitungen der allgemeinen Schulen ohne Profil Inklusion artikulieren ihren Bedarf nach diesen Unterstützungsleistungen sowie nach zeitlicher Entlastung noch deutlicher als die Befragten der Schulen mit Profil Inklusion, obwohl diese ebenfalls einen erheblichen Mehrbedarf in diesen Bereichen signalisieren.

Festgestellt werden kann weiterhin, dass die Entwicklung hin zur inklusiven Schule häufigere und inhaltlich veränderte Kooperationen aller am Schulleben Beteiligten erfordert. Dies betrifft insbesondere die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik sowie die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulleitungen mit Eltern und Fachdiensten und -kräften aus dem Bereich der Sozialpädagogik, Pflege, Therapie oder Medizin. Alle Teilstudien thematisieren, dass diese Kooperationen eine Mehrzahl an Absprachen und damit einen erhöhten Zeitbedarf bedeuten und hierfür Entlastungsangebote (z.B. Anrechnungsstunden) dringend erforderlich sind. Zugleich bedarf es hierfür fester Kommunikationsstrukturen, die den Informationsfluss zwischen allen Beteiligten sicherstellen. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass die Einbindung von Fachkräften in das Kollegium der allgemeinen Schule derzeit noch nicht überall so gelingt, dass sich diese als Teil der Schulgemeinschaft begreifen. Zudem wünschen sich Schulleitungen und Lehrkräfte aller Schulformen eine noch bessere Vernetzung der Schulen untereinander.

Im Rahmen eines Schulkonzeptes zur schulischen Inklusion müssen aber auch Überlegungen zu baulichen Gegebenheiten angestellt werden. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen und körperliche und motorische Entwicklung benötigen eine barrierefreie Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes. Besonders die Schulleitungen der Schulen mit Profil Inklusion sehen hier derzeit Handlungsbedarf. Dies gilt auch für die räumliche Ausgestaltung der Schulgebäude. Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schulformen weisen auf einen Bedarf an zusätzlichen Räumen hin, z.B. für individuelle Fördermaßnahmen, als Rückzugs- oder Pflegeräume. Eltern wünschen sich zur eigenen Entlastung ein Ganztags- und, wenn vom eigenen Kind benötigt, zudem ein Therapieangebot an der Schule. Diese Rahmenbedingungen sollten bei der konzeptionellen Planung schulischer Inklusion deshalb mitbedacht werden.

Fragen zum inklusionsorientierten Unterricht beschäftigen die allgemeinen Schulen im Kontext schulischer Inklusion derzeit besonders häufig. Diese sind deshalb bereits im Vorfeld konzeptionell zu erörtern und der Erwerb methodisch-didaktischen Wissens ist durch Fortbildungen und Hospitationen anzubahnen. Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern erwarten, dass sich Lehrkräfte der Auswirkungen einer Behinderung auf das Lernen und die Schulsituation bewusst sind. Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schulformen schätzen Fortbildungen zu Themen der schulischen Inklusion als sehr hilfreich ein, und viele Schulen nutzen dieses Angebot bereits. Dennoch wird auch im Fortbildungsbereich ein deutlicher Mehrbedarf formuliert, jedoch im Wissen darum, dass Fortbildungen kein Studium der Sonderpädagogik ersetzen können.

Eine konzeptionelle Vorbereitung der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf leistet einen wichtigen Beitrag zum Gelingen schulischer Inklusion und kann zudem die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Weiterentwicklung des Schulkonzeptes erhöhen. Insbesondere an den Schulen mit Profil Inklusion gehört die Arbeit an diesem zum festen Bestandteil der Schulentwicklung. Der Prozess hin zu einem inklusiven Schulleben erfordert jedoch Zeit und kann mit vielen Unsicherheiten einhergehen, die alle Beteiligten in einem festen Rahmen offen ansprechen können sollten. Dies könnte z.B. durch Supervision und Coaching unterstützt werden. Auch Eltern und Schülerinnen und Schüler sollten zukünf-

tig verstärkt und aktiver in diese Entwicklung einbezogen werden. Der Schulleitung kommt bei der Initiierung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses eine besondere Verantwortung zu, die aufgrund des gesetzlichen Auftrages an allen bayerischen Schulen wahrgenommen werden sollte. Auch ist es Aufgabe der Schulleitung, die hierfür erforderlichen (Kommunikations-) Strukturen zu schaffen und engagierte Lehrkräfte in diesem Prozess zu unterstützen. Die sich durch eine breite Zustimmung der Schulgemeinschaft ergebende Chance, Schule als Ort der Begegnung und Inklusion zu gestalten, sollte nicht durch zu wenig erhaltene personelle, fachliche und zeitliche Unterstützung gefährdet werden.

Für ein gutes schulisches Klima sind wertschätzende und verbindliche Kooperationen im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse umso bedeutsamer. Das gemeinsame Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf führt zu veränderten Aufgaben in der Kooperation und erfordert eine intensiviertere Kommunikation zwischen allen Beteiligten, für die es an vielen Schulen noch festerer Strukturen bedarf. Die konzeptionelle Verankerung dieser neuen Aufgaben kann helfen, mehr Sicherheit im täglichen Leben und Handeln zu gewinnen. Schulleitungen und Lehrkräfte, die sich in diesen Prozess engagiert einbringen, benötigen jedoch unbedingt Anerkennung ihrer für die Inklusion an der Schule überaus wertvollen und zeitintensiven Arbeit, die sich vor allem in zeitlicher Entlastung an anderer Stelle niederschlagen sollte.

3.2.5 Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme/Vernetzung

Im Mehrebenenmodell, das diesem Gesamtprojekt zu Grunde liegt, wurden mehrere Aspekte der Vernetzung bzw. Kooperation mit schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen betrachtet. Gemeinsam ist allen, dass die jeweiligen Unterstützungsangebote oder Unterstützungsdienste den Lehrkräften helfen, ihren Unterricht zu gestalten (z.B. MSD, Schulbegleitungen, Schulberatung, Erziehungsberatung), als externe Kooperationspartner (z.B. Dienste der Beförderung) den Schulbesuch ermöglichen oder sich an spezifische Unterstützungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen richten (z.B. Therapeuten, Kliniken, Ärzte).

In den Studien wird deutlich, dass alle Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, zahlreiche Kontakte zu und Kooperationen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Unterstützungssysteme aufweisen. Sie kooperieren mit dem MSD, Schulpsychologen, dem Jugendamt, der Erziehungs- sowie der staatlichen Schulberatung, Ärzten und Kliniken, medizinischen Therapeuten, Schulbegleitern sowie ggf. mit Mitarbeitenden der Tagesstätten und Wohnheime. Lehrkräfte allgemeiner Schulen mit Profil Inklusion berichten davon, dass schulinterne und externe Unterstützungssysteme regelmäßig genutzt werden. Als interne Unterstützung wird hier z.B. auch die eigene Schulleitung benannt sowie Schulbegleitungen, Sozialpädagogen, aber auch die Kooperation mit weiteren Fachkollegen und den Eltern. Es zeigt sich, dass Förderschulen und Schulen mit dem Profil Inklusion in ähnlich hoher Häufigkeit Kooperationen pflegen, allgemeine Schulen dagegen Kooperationen in zum Teil deutlich geringerem Maße entwickelt haben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass allgemeine Schulen, die sich für die Inklusion engagieren, um die Bedeutung der Nutzung bestehender Unterstützungsdienste wissen.

Weiterhin wurde deutlich, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Schulen ohne Profil Inklusion eher individuelle Formen der Unterstützung, z.B. den kollegialen Austausch oder den Besuch von Fachtagungen nutzen und vor allem auf pädagogische Unterstützung für die unmittelbare Arbeit in der Klasse zurückgreifen. Möglicherweise haben diese Schulen die konzeptionelle Bedeutung der Nutzung externer Unterstützungssysteme noch nicht erkannt.

Allerdings sehen es sowohl Eltern als auch etwa 25% der an der Studie „Unterstützungssysteme“ beteiligten Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit und ohne Profil Inklusion als kritisch an, dass die Möglichkeiten zur Kooperation (Austausch, Beratung, aber auch Therapie in der Schule) mit Therapeutinnen und Therapeuten aus dem Bereich Physio- und Ergotherapie sowie Logopädie während des Schultages nicht gegeben sind. Dieses an den Förderschulen weitestgehend abgesicherte Angebot wird damit als relevant für inklusive Bildungsangebote erachtet. Kritisiert wird zudem, dass die bestehenden Kooperationen immer auch eine zeitliche Belastung für die Lehrkräfte darstellen, der notwendige Austausch in aller Regel zu einer Erhöhung der außerunterrichtlichen Arbeitszeit führt und Anträge auf Kooperationen mit Lehrkräften des MSD sowie die Beantragung von Schulbegleitungen oftmals sehr viel Zeit in Anspruch nehmen. In Klassen mit mehreren Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird diese Belastung als besonders hoch beschrieben.

Die Vernetzung bzw. Kooperation mit externen, außerschulischen Unterstützungssystemen stellt eine bedeutsame Gelingensbedingung für die Inklusion unterschiedlicher Schülergruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar. Lehrkräfte erfahren fachliche Unterstützung z.B. in Form von Beratung im pädagogischen oder auch gesundheitsbezogenen Bereich, z.B. durch Ärztinnen und Ärzte. Sie gewinnen ein Gefühl der Sicherheit und erweitern ihr Verständnis für die individuelle Situation eines Kindes mit Behinderung. Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler erleben dies als äußerst entlastend. Neben der Beratung zeichnet inklusive Bildungsangebote weiterhin aus, dass nichtpädagogisches Personal die Angebotsstrukturen in der Schule erweitert: Schulbegleitungen, Kooperationen mit Pflegekräften und Pflegediensten sowie Dienste zur Beförderung bringen Kompetenzen in die Schule, die das inklusive Lernen häufig erst ermöglichen. Sind diese nicht abgesichert, kommt es immer wieder zu ausschließenden Situationen (z.B. Ausschluss vom Unterricht bei Erkrankung der Schulbegleitung) und zu kompensatorischem Engagement der Eltern: Sie ersetzen dann die erkrankte Schulbegleitung. Die Entwicklung kooperierender Strukturen und der Aufbau tragfähiger Kooperationen in einer wertschätzenden Art und Weise sind für die schulische Inklusion unerlässlich.

Es erscheint notwendig, die systematische Kooperation mit außerschulischen, aber auch internen Unterstützungssystemen als wichtigen Baustein der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems und inklusiver Schulen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu thematisieren und die vorhandenen regionalen Kooperationspartner miteinander bekannt zu machen. Auch Fortbildungen zur Entwicklung und Gestaltung kooperativer Strukturen, Netzwerke und Arbeitsbeziehungen könnten hier einen wichtigen Beitrag leisten. Darüber hinaus scheint eine Reflexion der Rolle der Lehrkraft in Fortbildungen unerlässlich. Genannt werden muss hier deshalb die erste und zweite Phase der Lehrerbildung, in der vermittelt werden sollte, dass eine Tätigkeit als Lehrkraft, in welcher Schulform auch immer, möglichst gute fachliche und fachdidaktische Kenntnisse, erzieherische Kompetenzen, ebenso aber auch Kompetenzen der Gestaltung kooperierender Situationen erfordert.

3.3 Prozesse inklusiver Schulentwicklung

Inklusive Schulentwicklung benötigt Zeit. Das ist die übereinstimmende Aussage aller Forschergruppen im Projekt B!S und wurde in den Kontakten mit den Schulen immer wieder bestätigt. Schulleitungen und Lehrkräfte berichten in der Regel von einem zwei- bis dreijährigen Orientierungsprozess, nachdem das Profil Inklusion beantragt worden ist und ein erstes Schulkonzept entwickelt wurde. Diese Zeit wird auch benötigt, um das Vertrauen zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Lehrkräften der allgemeinen Schulen sowie allen

Beteiligten aufzubauen. In dieser Zeit wird das Schulkonzept auf die Ebenen der beteiligten Klassen heruntergebrochen und mehrfach umgestaltet. Nach zwei bis drei Schuljahren setzt ein Prozess der Konsolidierung ein, der allerdings von den neu aufzunehmenden Schülerinnen und Schülern immer wieder herausgefordert wird. Letztlich bedeutet inklusive Schulentwicklung somit, dass der Prozess der Schulkonzeptentwicklung nicht zu Ende kommt, sondern die kontinuierliche Bereitschaft zur Innovation beinhaltet. Im Laufe dieses Prozesses entstehen nach und nach Strukturen, die sich als hilfreich erwiesen haben, wie regelmäßige Treffen innerhalb der Schule und feste Ansprechpartner für die Kooperation mit externen Partnern der Schule. Ein Rahmenkonzept für die inklusive Schulentwicklung als Prozess ist deshalb mit dem Modell der Institutionalisierung gegeben. Magdalena Johnson hat aus ihren Erfahrungen mit der Begleitung von inklusiven Schulen in den USA einen Prozess der Institutionalisierung mit den Phasen „Habitualisierung“, „Objektivierung“ und „Sedimentierung“ (vgl. Johnson 2013, S. 213-219) abgeleitet. Vor dem Hintergrund der Theorie des Neo-Institutionalismus (vgl. ebd., S. 108-111) ist davon auszugehen, dass in Institutionen nicht nur rational gehandelt wird. Vielmehr ist in dieser Organisationsvorstellung die Einbettung in soziale und kulturelle Zusammenhänge mit zu denken und die Abhängigkeit von rechtlichen Vorgaben zu berücksichtigen, wie das in Schulen ebenfalls der Fall ist. Institutionalisierung bezieht sich auf einen Prozess, in dem Regeln des sozialen Umgangs nach und nach in Strukturen übersetzt werden, die von allen Beteiligten akzeptiert und nicht mehr hinterfragt werden müssen. In diesem Moment werden Strukturen auch unabhängig von einzelnen Menschen und können auch von anderen Beteiligten aufrechterhalten werden. In der Phase der Habitualisierung (vgl. ebd., S. 213) werden bisherige Praktiken in inklusiven Schulen auf den Prüfstand gestellt und mit inklusiven Zielsetzungen in Beziehung gesetzt. In der Phase der Objektivierung (vgl. ebd., S. 214) entwickeln inklusive Schulen ihre Konzepte weiter und formulieren eigene Zielsetzungen, möglicherweise auch unter Einbeziehung vorhandener Konzepte und Erfahrungen aus anderen Bereichen, die über Hospitationen oder Fortbildungen erschlossen werden. Mit dieser Konzeptbildung geht in der Regel auch schon die Planung eines Veränderungsprozesses einher. Ganz besonders bedeutsam ist dabei in der Regel die Umgestaltung des Unterrichts in Richtung auf einen inklusiven Unterricht. In der Phase der Sedimentierung (vgl. ebd., S. 217) schließlich ist ein Schulkollegium mit der Schulleitung soweit, dass die inklusiven Zielsetzungen das gesamte Schulleben durchdringen und von allen Beteiligten getragen werden, so dass das Konzept auch an neu Hinzukommende oder Außenstehende weitergegeben wird. Allerdings betont auch Johnson, dass ein solcher inklusiver Schulentwicklungsprozess von außen begleitet werden muss. Gute Erfahrungen sind in den USA mit den *outside change agents* gemacht worden, die einzelne Schulen direkt bei der Schulentwicklung beraten und begleiten (vgl. ebd., S. 218ff.).

4 Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung in Bayern

Inklusive Schulentwicklung, die nicht nur „Quoten“ in den Blick nimmt, sondern die Entwicklung aller Schulen zu Orten qualitativ hochwertiger Förderung für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf anstrebt. Die folgenden Empfehlungen beruhen auf unseren Forschungsergebnissen und sollen dazu beitragen, die Kooperation aller Akteure zu unterstützen. Dabei geht es zum einen darum, Vorteile der Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu verdeutlichen. Zum anderen ist es auch erforderlich, mögliche Zielkonflikte auf allen Ebenen fachlich zu analysieren und aufrichtig zu diskutieren. Dies heißt

- bezogen auf Politik und Administration: Entscheidungen bei der Vergabe begrenzter Mittel für die Finanzierung vielfältiger gesellschaftlicher Aufgaben deutlicher zu erklären,
- bezogen auf Schule und Unterricht: Zielkonflikte zwischen individueller Orientierung und sozialer Normierung (Leistungserwartungen, Bildungsstandards), bei der Verteilung begrenzter pädagogischer Ressourcen der Lehrkräfte (Zeit, Aufmerksamkeit, Zuwendung), zwischen kognitiver und lebenspraktischer Förderung sowie zwischen inhaltlicher und sozialer Teilhabe anzuerkennen.

Um den Verständigungsprozess zu unterstützen, sollten in allen Regionen „Runde Tische Inklusion an Schulen“ verankert werden. Diese Institutionalisierung führt zugleich dazu, alle allgemeinen Schulen und Förderschulen in den Inklusionsprozess einzubeziehen und ein Bewusstsein für die gesetzlich geregelte Schulentwicklungsaufgabe hin zur inklusiven Schule zu schaffen (vgl. Art. 30b Abs. 1 BayEUG). Die schulische Integration von Flüchtlingskindern wird das Bildungssystem vor weitere Herausforderungen stellen, die eine verständigungsorientierte Kooperation aller Beteiligten notwendig machen, um den Bildungsbedürfnissen der verschiedenen Zielgruppen so gut wie möglich gerecht werden zu können.

4.1 Politik

Auf der politischen Ebene kann zur kontinuierlichen Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems beigetragen werden, wenn

- erklärt wird, dass kostenintensive Verbesserungen von Rahmenbedingungen der Inklusion Zeit brauchen und auf Mehrheiten angewiesen sind,
- Erfolge der schulischen Inklusion für die individuelle Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler und der Veränderung ihrer Haltung zur gesellschaftlichen Heterogenität beharrlich kommuniziert werden,
- datenschutzrechtliche Grundlagen eine Kooperation ermöglichen, die über Schulen und Bildungsstufen hinweg Informationsfluss über Förderbedarfe und Fördermöglichkeiten sichert,
- sich die interfraktionelle Arbeitsgruppe Inklusion des Bayerischen Landtags weiterhin für die Verbesserung der Rahmenbedingungen der Inklusion stark macht und die Grundzüge eines inklusionsorientierten Bildungssystems weiter gestaltet,
- parallel zu der sich abzeichnenden Vielfalt an inklusiven Settings in Bayern der wohnortnahe Ausbau der Schulen mit dem Profil Inklusion weiter vorangetrieben wird und deren Ressourcen langfristig gesichert werden,

- eine Veränderung der Zuständigkeiten dahingehend erreicht wird, dass Beantragung, Einstellung sowie Aus- und Weiterbildung von Schulbegleitungen mit stärkerer Einbeziehung des Systems „Schule“ erfolgen,
- in den Prozess der Weiterentwicklung schulischer Inklusion auch Vertreter des Gesundheits- und Rehabilitationssystems sowie der Sozialhilfe eingebunden sind, da Inklusion auch Anpassungen außerschulischer Angebote beinhaltet,
- innovative Projekte in der Lehrerfortbildung zum inklusiven Unterricht und zur inklusiven Schulentwicklung gefördert werden und
- in enger Kooperation mit den Universitäten Wege erarbeitet werden, die es ermöglichen, die Vorbereitung auf die Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems verbindlich und personell abgesichert in die erste und auch in die zweite Phase der Lehrerbildung zu integrieren.

4.2 Ministerium und Bildungsadministration

Das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst sowie die jeweiligen Regierungen zeichnen u.a. durch gesetzliche Vorgaben, Verwaltungsrichtlinien und Mittelzuweisungen für die Gestaltung eines Großteils der organisatorischen Ebene verantwortlich.

Den befragten Lehrkräften, vor allem den Lehrkräften allgemeiner Schulen, würde es helfen, die zeitintensiven Kooperationen und den zusätzlichen Aufwand im lernzieldifferenten Unterricht durch eine angemessene Reduktion ihrer Pflichtstunden anerkannt zu bekommen. Anstelle der pauschalen Festschreibung einer „Anerkennungsstunde“, die an ein bestimmtes inklusives Setting oder eine bestimmte Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gekoppelt ist, ließen sich solche Anerkennungsstunden zunächst systemisch den Schülern zuweisen. Diese könnten sie in Form von Budgetstunden an jene Schulen weitergeben, die im Bereich der Inklusion einen erhöhten Ausgleichsbedarf haben, z.B. für inklusionsorientierten Unterricht, für Entlastungsstunden und für die Reduktion von Lerngruppengrößen. Auch im Bereich der Verwaltungstätigkeiten in Schulen ergibt sich ein erhöhter Arbeitsaufwand, dem über Anerkennungsstunden für die Schulleitungen Rechnung getragen werden sollte. Eine solche Struktur würde eine Flexibilität im Stundenpool schaffen, die in einem inklusiven Schulsystem notwendig ist.

Wünschenswert ist ebenso die Entwicklung und Implementation neuer Steuerungsmodelle und Verfahren, die die Ressourcenzuteilung für die sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule regeln und Akzeptanz durch Transparenz schaffen.

Weiterhin wurde von Lehrkräften der Grundschulen gerade der Zielkonflikt zwischen zunehmendem Leistungsdruck und notwendiger Zeit für kooperative Lehr- und Lernformen betont. Hier scheinen Entwicklungen der letzten ein bis zwei Jahrzehnte zu erhöhten Schwierigkeiten und Belastungen zu führen. Während dieser Zeit hat sich die Übertrittsquote von der Grundschule auf das Gymnasium in Bayern deutlich erhöht, während die Lernzielgleichheit abgeschafft und die Grund- und Mittelschulen für Kinder mit unterschiedlichen kognitiven Leistungsniveaus geöffnet wurden. Eine einfache Lösung gibt es für diese deutlich gestiegene Heterogenität in den Grund- und Mittelschulen nicht; eine spürbare Anerkennung oder größere Unterstützung für die gestiegene Arbeitsleistung vermissen sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen.

Zur Unterstützung der Lehrkräfte und für eine hohe Qualität der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sind vor allem konkrete Maßnahmen zur Erhöhung des sonderpädagogischen Fachwissens in den allgemeinen Schulen relevant. Die vorhandenen personellen Unterstützungsformen (v.a. Lehrkräfte für Sonderpädagogik an der allgemeinen Schule bzw. MSD; pädagogische und psychologische Fachkräfte) werden von den allgemeinen Schulen bereits als sehr hilfreich wahrgenommen, um den Prozess

der schulischen Inklusion im Sinne aller Beteiligten auf hohem fachlichen Niveau umsetzen zu können. Um diese wichtige Schulentwicklungsaufgabe nachhaltig auch als Gewinn für alle Beteiligten erfahrbar zu machen, ist der Wunsch der allgemeinen Schulen nach deutlich mehr Unterstützung durch sonderpädagogische und weitere Fachkräfte anzuerkennen. Von besonderer Bedeutung ist dabei auch die Kontinuität der Arbeit in diesem Feld, so dass z.B. gut eingearbeitete Lehrkräfte für Sonderpädagogik nach vier Jahren nicht an ein Förderzentrum zurück versetzt werden, wenn sie sich in die Strukturen und das Kollegium der allgemeinen Schule gut eingearbeitet haben. Gelingende Kooperation setzt Vertrauen voraus, und diese Vertrauensbildung benötigt Zeit, um sich zu entwickeln. Vernetzungen mit außerschulischen Diensten aus dem Gesundheits- und Sozialsystem (z.B. aus dem Bereich der Therapie und Medizin) sind unerlässlich und erfordern Zeit, eine finanzielle Absicherung und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit von allen Beteiligten.

Diese Form der Unterstützung bezieht sich prinzipiell auf die Arbeit im inklusionsorientierten Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Insbesondere der Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erfordert jedoch die intensive Unterstützung durch weitere pädagogische und psychologische Fachkräfte. Zu nennen sind an dieser Stelle auch Schulbegleitungen, die eine hinreichende fachliche Kompetenz für die Arbeit in inklusiven Settings haben sollten und gegebenenfalls auf ihre Tätigkeit entsprechend vorbereitet werden müssen.

Ein weiterer Weg zur Erhöhung sonderpädagogischer Kompetenzen der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen besteht darin, sonderpädagogische Inhalte in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung für alle Lehrämter aufzunehmen (vgl. hierzu auch 4.6). Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst sollte hierfür gemeinsam mit den Universitäten entsprechende Strukturen entwickeln und diese personell absichern. Bei einer derartigen Implementierung auch in Umsetzung der LPO I-Änderung und der „Gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ vom März 2015 ist jedoch dringend zu beachten, dass dadurch nicht eine fundierte sonderpädagogische Expertise ersetzt werden kann und auch die spezifische Professionalität der sonderpädagogischen Fachrichtungen keinesfalls verloren gehen darf.

Neben den bestehenden Angeboten der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung sollten regionale Fortbildungsangebote bis hin zur schulinternen Lehrerfortbildung ausgebaut werden, die gut erreichbar sind und Prozesse begleiten können. Bei der Konzeption von Fortbildungen sollten die Nachhaltigkeit der Angebote im Vordergrund stehen sowie das Bedürfnis von Lehrkräften nach Austausch und nach Reflexion der eigenen Arbeit. Eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung inklusiver Bildung in der allgemeinen Schule ist z.B. die Reduktion von Klassengrößen in Abhängigkeit von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ähnlich wie es im Vorschulbereich seit der Einführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes im Jahr 2005 möglich ist. Grundsätzlich darf der Ressourceneinsatz in der Inklusion nicht erheblich von dem Ressourceneinsatz in der Förderschule abweichen. Die Umsetzung kann vielfältig gestaltet werden, muss aber transparent für alle Beteiligten sein. Um speziell den Teambildungsprozess zwischen den kooperierenden Lehrkräften effektiv zu unterstützen, bietet sich besonders für die Anfangsphase die Verfügbarkeit freiwilliger Supervision an, auf die die Teams unbürokratisch zugreifen können.

Empfohlen wird außerdem eine Verständigung zwischen allen für den Schulbau verantwortlichen Institutionen, um sicherzustellen, dass Raum für Differenzierungsmaßnahmen geschaffen

und Schulhäuser zunehmend barrierefrei werden. Konkret gehören hierzu die Berücksichtigung akustischer Rahmenbedingungen sowie Maßnahmen zur Orientierung sehbehinderter und blinder Schüler, Fragen der Mobilität bei Bewegungsbeeinträchtigungen oder auch die Ermöglichung pflegerischer Angebote.

Auf der Ebene der Kultusministerkonferenz werden Inklusionsquoten der einzelnen Bundesländer verglichen, obwohl es kein einheitliches Verfahren zur Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gibt. Zudem lassen sich Erfolge der schulischen Inklusion angesichts vielfältiger Wege nicht durch bloßes Auszählen von Quoten ermitteln. Die statistischen Angaben führen regelmäßig zu Publikationen, die eine Zuverlässigkeit von Vergleichen suggerieren, ohne dass es dafür eine wissenschaftlich belastbare Grundlage gibt. Um die Rationalität der Auseinandersetzung über Wege zur Inklusion im Bildungssystem zu erhöhen, wird dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst empfohlen, darauf hinzuwirken, dass diese quotenorientierte, allein an der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen ausgerichtete, Berichterstattung durch differenzierte Informationen über Maßnahmen zur Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems abgelöst werden.

Trotz der bundesweit ungleichen statistischen Bedingungen zwischen den einzelnen Ländern zeigt sich anhand der hier erhobenen bayernweiten Daten die Tendenz, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in gleichem Maße Zugang zur allgemeinen Schule haben. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit einem eher weniger umfangreichen Unterstützungsbedarf besuchen inklusionsorientierte Bildungsangebote. Weiterhin fehlen beim Übergang, insbesondere vom Primar- in den Sekundarstufenbereich, noch Anschlussangebote an allgemeinen Schulen und mancherorts eine Begleitung des Übergangs. Die bayerischen Schulen mit dem Profil Inklusion stellen ein schulisches Angebot dar, das von den Eltern stark nachgefragt wird. Dieses Angebot sollte im Sekundarstufenbereich verstärkt ausgebaut werden, um mehr Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Zugang zu einer allgemeinen Schule auch im Sekundarstufenbereich zu erleichtern. Gleichzeitig sprechen die Daten unter den aktuell gegebenen Bedingungen für die Beibehaltung des von vielen Eltern gewünschten schulischen Angebots der Förderschule.

4.3 Schulleitung und Schulaufsicht

In begrenztem Umfang liegen die Handlungsmöglichkeiten bereits jetzt in den Händen der Schulleitung und Schulaufsichten. So ist es möglich, dass die Schulleitung einer Mittelschule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Klasse mit geringerer Stärke als in Parallelklassen einrichtet, um dem erhöhten Arbeitsaufwand gerecht zu werden. Dies könnte ein Teil einer grundsätzlich kooperationsfördernden und -wertschätzenden Schulkultur sein, die auch dazu führt, dass sich Lehrkräfte für Sonderpädagogik zunehmend als Teil des Kollegiums der allgemeinen Schule erleben können.

Nicht unerheblich für die Planung auf der Ebene der Schulleitung (sowohl der allgemeinen Schule als auch der Förderschule, die die Lehrkräfte für Sonderpädagogik entsendet) ist die Gestaltung kooperationsfreundlicher Stundenpläne, um den Lehrkräften der allgemeinen Schule und den Lehrkräften für Sonderpädagogik einen verlässlichen Zeitrahmen für ihre Besprechungen zu sichern. Sinnvoll könnte es sein, eine solche Stunde inmitten des Schultags festzulegen, an dem beide Kooperationspartner sowohl davor als auch danach Unterricht haben und der feste Zeitrahmen so nicht durch Anschlusstermine begrenzt oder regelmäßig zur Disposition gestellt wird. Dieser Zeitrahmen darf nicht für Vertretungsstunden herangezogen werden. Auszuweiten

ist zudem der schulhausinterne Austausch über die besonderen Belange des Unterrichts und der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der vielerorts bereits vorbildlich praktiziert wird und zur inklusiven Schulentwicklung beiträgt. Möglichkeiten der kollegialen Fallberatung in der Schule oder auch auf der Ebene der Schulaufsicht unterstützen ein Klima, in dem Kooperation als bedeutsam und wertvoll erachtet wird.

Weiterhin ist es von Vorteil, wenn sich alle beteiligten Lehrkräfte so früh wie möglich auf ihre Aufgaben vorbereiten können. Im Bereich der Inklusion bedeutet dies, dass die Planung des Einsatzes von Lehrkräften für das kommende Schuljahr möglichst frühzeitig erfolgen sollte. Grundsätzlich wird die Freiwilligkeit für diese Arbeit als bedeutsam eingeschätzt, was bei der Auswahl der Lehrkräfte nach Möglichkeit beachtet werden sollte. Die einzelnen Lehrkräfte sollten ermutigt werden, ihre Möglichkeiten und Grenzen mit professionellem Selbstbewusstsein anzunehmen. Auch eine gewisse zeitliche Perspektive für diese Aufgabe (je nach inklusivem Setting z.B. für 4 Jahre) sollte bei der Auswahl von Lehrkräften nach Möglichkeit berücksichtigt werden: Sie ist Basis für eine gelingende Teambildung und führt dazu, dass die Einarbeitung in ein neues Arbeitsfeld auch Früchte tragen kann und der investierte Zeitaufwand nicht verpufft. Vor allem kommt es aber auch darauf an, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen den Informationsfluss über Förderbedarf und Fördermöglichkeiten so zu organisieren, dass das im Kollegium insgesamt vorhandene Wissen, die vorhandenen Materialien und die vorhandenen Fähigkeiten verfügbar gemacht werden.

Regelmäßige Fortbildungen sollten ebenfalls von der Schulleitung und dem Schulumt unterstützt werden, insbesondere solche, die Lehrkräfte allgemeiner Schulen in den Austausch mit anderen Kollegen in ähnlicher Situation bringen (z.B. „Kooperationsklassenaustausch“ auf Schulumtsebene) oder sie bei Fachfragen zur Entwicklung ihrer sonderpädagogischen Expertise unterstützen. Darüber hinaus sollten auch gemeinsame Fortbildungen der Kooperationspartnerinnen oder -partner gefördert werden, die dazu führen, die Kooperationsbeziehung zu stärken und neue, gemeinsame Impulse in die Klasse zu bringen. Wichtige Themen für die schulinterne Lehrerfortbildung sind Förderdiagnostik und -planung, Methoden des inklusionsorientierten Unterrichts, Wissen über einzelne Beeinträchtigungen und inklusive Schulentwicklung.

Sofern Lehrkräfte für Sonderpädagogik ausschließlich an einer allgemeinen Schule tätig sind, ist es für deren Identität und für die Qualität ihrer Arbeit bedeutsam, den Kontakt zur sonderpädagogischen Fachlichkeit nicht zu verlieren. Dafür wird die Bildung regionaler wie überregionaler Arbeitsgruppen von Lehrkräften für Sonderpädagogik empfohlen, die in inklusiven Settings tätig sind und sich regelmäßig zum fachlichen Austausch treffen. Wenn darüber hinaus auch Hospitationen innerhalb und außerhalb der Schule ermöglicht werden können, kann sich die Kooperation weiter verbessern und die inklusive Arbeit sukzessive an Qualität gewinnen.

Für eine qualifizierte inklusive Schulentwicklung ist es ebenso notwendig, dass die Förderschulen aktiv auf allgemeine Schulen zugehen und ihre didaktisch-methodische Fachkompetenz sowie ihr Wissen zu Fragen im Kontext der sonderpädagogischen Förderung einbringen. Die „Runden Tische Inklusion an Schulen“ können einen Rahmen bieten, um in den einzelnen Regionen zu einer noch stärkeren Verzahnung und Kooperation zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen mit und ohne Profil Inklusion zu gelangen. Zudem sollten die vorhandenen inklusiven Schulangebote genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vermehrt Erprobungszeiten in allgemeinen Schulen zu ermöglichen. Auch Hospitationen von Lehrkräften der allgemeinen Schulen an Förderschulen können dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung (noch) besser auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einstellen können.

Viele bayerische Förderschulen sind bereits an inklusiven Angeboten beteiligt (u.a. Öffnung der Schule; Kooperations- und Partnerklassen; Profil Inklusion). Auch diejenigen Förderschulen ohne diese Angebote sollten ihre Kompetenzen in der sonderpädagogischen Förderung in der jeweiligen Bildungsregion aktiv in den schulischen Inklusionsprozess einbringen und ihr schulisches Angebot erweitern.

Die zur Schulentwicklungsaufgabe der Inklusion passenden Haltungen sowie inhaltliche und strukturelle Veränderungen sollten in einem Schulkonzept beschrieben werden, für dessen Erstellung und Weiterentwicklung Schule und Elternhaus einbezogen werden. Für diese Aufgabe kommt der Schulleitung besondere Verantwortung zu.

Eine weitere wesentliche Aufgabe von Schulleitungen ist der Aufbau und die Pflege von Kooperationen zu unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern vor allem aus dem Gesundheitssystem, dem Rehabilitationssystem, dem Pflegebereich, der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialhilfe. Dazu gehört auch, bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Dialog mit allen Beteiligten die Rahmenbedingungen zu klären und gegebenenfalls (mit)zugestalten.

Zahlreiche Lehrkräfte sind noch unsicher in der Durchführung differenzierter Leistungsbeurteilung, v.a. in der Aussetzung von Ziffernnoten. Hier können Schulleitungen und Schulaufsicht Unterstützung bieten, indem sie für eine gute Informationsgrundlage sorgen und in Ergänzung zur Notengebung alternative Formen der Leistungsbeurteilung anregen. Hilfreich für die Einbettung der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule ist ebenso die Möglichkeit der Anschaffung von sonderpädagogischen Fördermaterialien. Hier sollten auch in Kooperation mit dem Sachaufwandsträger entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden. Als besonders hilfreich hat es sich in Schulen mit dem Profil Inklusion erwiesen, wenn Schulleitungen und Schulaufsicht aktiv auf die Suche nach Ressourcen gehen und dabei auch die Vernetzung der Schule in der Region weiterentwickeln.

4.4 Lehrkräfte

Die Akteure der vorgesetzten Behörden sowie die Schulverwaltung schaffen den organisatorischen Rahmen für die Arbeit der Lehrkräfte in inklusiven Schul- und Unterrichtssituationen; tagtäglich zu leisten ist sie von den Lehrkräften vor Ort in einem der fünf inklusiven Settings in Bayern. Eine gute Voraussetzung für die Kooperation der Lehrkräfte untereinander ist zunächst, den Kolleginnen und Kollegen mit Wertschätzung zu begegnen und mit Toleranz und Offenheit auf sie zuzugehen. Dies bedeutet auch, Respekt vor dem beruflichen Hintergrund und den damit verbundenen Erfahrungen der Kooperationspartner zu zeigen. Daher geht es nicht darum, eigene Sichtweisen zu übertragen; vielmehr kommt es darauf an, Vielperspektivität zu nutzen, um allen Schülerinnen und Schülern vielseitige Zugänge zu schulischen Bildungsinhalten zu ermöglichen. Folgende grundsätzliche Fähigkeiten und Haltungen sind dafür förderlich:

- Interesse an einer gemeinsamen Erarbeitung von Bildungs- und Erziehungszielen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler,
- sich mit eigenen Haltungen und Überzeugungen selbstreflexiv, auch auf der Basis kollegialer Supervision, auseinanderzusetzen,
- Bereitschaft, sich auf der Sach- und Beziehungsebene effektiv zu verständigen, verlässlich zu handeln und Meinungsverschiedenheiten konstruktiv auszutragen und zu lösen,
- Bereitschaft und Interesse dafür entwickeln, die Vorgehensweise des Anderen zu verstehen,
- Bereitschaft zum Kompetenztransfer zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik,

- Bereitschaft, sich auf den kooperativen Austausch und die Teamarbeit als entlastende Struktur einzulassen, Kompetenzbereiche und Zuständigkeiten klar und offen auszuhandeln und zu formulieren,
- Bereitschaft zum Experimentieren und Handeln auch unter den Bedingungen von Versuch und Irrtum.

Auf der Ebene des Unterrichts steht allem voran die Notwendigkeit, Offenheit gegenüber Lehr- und Lernformen zu entwickeln, welche es ermöglichen, individuelle Fördermöglichkeiten für alle Schüler gut zu integrieren. Ziel ist es, dass alle Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf möglichst umfangreich gemeinsam lernen können, unabhängig davon, welche kognitiven oder sozialen Fähigkeiten sie haben. Viele Lehrkräfte haben dazu bereits Konzepte für ihre Schüler entwickelt und setzen diese im Unterrichtsalltag um. Am besten gelingt dies, wenn Lehrkräfte allgemeiner Schulen und Lehrkräfte für Sonderpädagogik zusammen auf das gleiche Ziel hinarbeiten und jeweils nach einem Weg suchen, der für die betreffende Schulart und die betreffende Klasse der beste ist.

Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört neben der Kooperation mit Eltern und Fachkolleginnen und Kollegen in der Schule auch die Zusammenarbeit mit einer Vielzahl weiterer interner und externer Unterstützungspartner wie Beratungslehrkräften, Pflegediensten, Therapeuten und Schulbegleitungen. Für letztere müssen sie Führungsverantwortung übernehmen und sie in ihren pädagogischen Handlungen anleiten, ohne selbst die pädagogische Verantwortung abgeben zu können. Schulung, Reflexion und Supervision können die Lehrkräfte bei diesem Veränderungsprozess unterstützen.

Eltern sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf thematisieren, dass sie sich bisweilen von den Lehrkräften in ihrer besonderen Situation nicht verstanden fühlen. Lehrkräfte sollten sich mit dieser Wahrnehmung auseinandersetzen und durch einen Perspektivenwechsel eine kind- bzw. elternorientierte Zusammenarbeit anstreben.

4.5 Schüler und Erziehungsberechtigte

Erziehungsberechtigten empfehlen wir, allgemeine Schulen bereits frühzeitig vor der Ein- oder Umschulung durch eine offene Kommunikation über die ihnen bekannten Beeinträchtigungen ihres Kindes und notwendige Unterstützungsleistungen zu informieren, damit die Schulen sich auf diese Situation einstellen können. Verlässliche Absprachen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sind dabei die Basis einer gelingenden Kooperation zwischen diesen Partnern. Gemeinsam kann erarbeitet werden, welche Unterstützungsleistungen nötig und unter den Bedingungen der Schule möglich sind bzw. erst noch ermöglicht werden müssen. Bei einem Wechsel von einer vorschulischen Einrichtung in die Schule oder von einer Schule in eine andere ist es für die Arbeit der Lehrkräfte sehr hilfreich, wenn der Weitergabe von Informationen durch die Eltern zugestimmt wird. Dies gilt auch für die Zusammenarbeit mit Ärzten, Therapeuten oder weiteren Berufsgruppen, welche mit dem Kind arbeiten.

Wenn die Schülerin oder der Schüler bereits an der Schule unterrichtet wird, ist die enge Kooperation zwischen Elternhaus und Schule gerade bei schweren Erkrankungen oder besonderen Förderbedarfen eine wichtige Gelingensbedingung. Eltern können sich aktiv in die Arbeit der Schule mit einbringen und an der Weiterentwicklung des inklusiven Schulkonzepts mitarbeiten.

Allen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf empfehlen wir, soweit sie dies selbst ansprechen können, benötigte Unterstützungsleistungen frühzeitig

im Gespräch mit den pädagogisch Verantwortlichen vorzubringen und sich bei Problemen jeglicher Art an eine Person ihres Vertrauens zu wenden. Alle Schülerinnen und Schüler sollten sich aktiv und solidarisch, mit dem gegenseitigen Respekt vor ihrer Individualität, für ihre gemeinsamen Interessen einsetzen. Alle Beteiligten sollten ermutigt werden, Unsicherheiten zu benennen, damit gemeinsam konstruktive Lösungen gesucht werden können. Sich der besonderen Situation von Eltern und ihren Kindern bewusst zu sein, sensibel und offen für Belastungsmomente und Entlastungsmöglichkeiten zu sein, ist ein Merkmal des Handelns in inklusiven Kontexten.

4.6 Akteure außerhalb des Schulsystems

Inklusion ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, in den schulische und außerschulische Akteure aus allen Bereichen der Gesellschaft eingebunden sind. Etablierte Träger der Behindertenhilfe decken neben schulischen Angeboten häufig auch Möglichkeiten der Kindertagesbetreuung, der Erziehungsberatung, der Therapie sowie der Ganztagesbetreuung ab oder stellen Wohnangebote bereit. Diese müssen vor Ort in den Gemeinden und Städten aufgebaut und vorgehalten werden, wenn die allgemeine Schule eine Alternative zu einer Fördereinrichtung insbesondere für Menschen mit umfassenden Beeinträchtigungen sein will. Die Angebote müssen inklusionsorientiert angepasst werden. Für viele Angebote, insbesondere im Bereich der Medizin und Therapie, sollte die Frage der Kostenübernahme für Kooperation, Beratung und Anleitung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Schulbesuch geklärt werden. Kommunale Unterstützungs- und Beratungsangebote wie z.B. Erziehungsberatungsstellen sollten ihre Angebote um die Beratung von Familien mit einem Kind mit Beeinträchtigung erweitern, sofern keine entsprechenden Angebote in der Region zur Verfügung stehen und sich regional vernetzen. Auch hier sind Regelungen zur Finanzierung und Absicherung erforderlich.

Universitäten sollten in enger Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst Wege klären, die es ermöglichen, die Vorbereitung auf die Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems verbindlich in die erste und auch in die zweite Phase der Lehrerbildung zu integrieren. Fachdidaktiken sowie die Schulpädagogik sollten verstärkt an der Entwicklung inklusionsdidaktischer und inklusionspädagogischer Lehrbausteine für die Lehreraus- und -fortbildung arbeiten und dafür Kooperationsmöglichkeiten mit sonderpädagogischen Fachrichtungen eruieren und nutzen. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation inklusiver Prozesse sowie der Austausch mit inklusiven Schulen sind diesem Prozess förderlich. Außerhalb der Lehramtsstudiengänge müssen Themen, die für die Belange der schulischen Inklusion wichtig sind (z.B. inklusionsfreundliche Gestaltung von Schulgebäuden, Kompetenzen für Diagnostik und Beratung von Menschen mit Behinderung und ihren Familien) mit in relevante Studiengänge (z.B. Architektur, Psychologie, Medizin,...) aufgenommen werden. Neben den Universitäten sollten Förderzentren in Ausbildung und Beratung dieser Berufsgruppen einbezogen werden.

4.7 Ausblick

Inklusive Schulentwicklung wird das bayerische Schulsystem weiter verändern. In diesem Bericht wurden von der Forschungsgruppe einige Empfehlungen erarbeitet, deren flächendeckende Umsetzung im Gesamtsystem Schule als komplexer Prozess gesehen und mit Augenmaß initiiert und durchgeführt werden muss. Für eine Erprobung von Elementen und deren Zusammenwirken empfehlen wir die Einrichtung von Modellregionen in Bayern, welche zunächst im kleineren Maßstab systemische Anpassungen vornehmen und deren konkrete Durchführung erproben.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart

Bayerische Staatsregierung (2015): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) (G v. 23.6.2015, 183). Online verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>, zuletzt geprüft am 18.11.2015

Bayerisches Landesamt für Statistik (2015): Bayerische Schulen im Schuljahr 2014/15 Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen Stand: Herbst 2014. Name des Dokumentes: B0100C 201400.pdf. Online verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product_info.php?info=p42608_Bayerische-Schulen--Eckzahlen-saemtlicher-Schularten---Schuljahr-2014-15--Dateiausgabe.html, zuletzt geprüft am 12.11.2015

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014a): Bayerische Schulen im Schuljahr 2013/14 Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen Stand: Herbst 2013. Name des Dokumentes B0100C 201300.pdf. Online verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product_info.php?info=p41981_Bayerische-Schulen--Eckzahlen-saemtlicher-Schularten---Schuljahr-2013-14--Dateiausgabe.html&XTCSid=2dc534aa1d6376d36a0f1b9f4c42753f, zuletzt geprüft am 12.11.2015

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014b): Zensus 2011 Ergebnisse für Bayern. Online verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/zensus/broschuer_e_endgultigergebnisse_ly17.pdf, zuletzt geprüft am 16.10.2015

Bayerisches Landesamt für Statistik (2013): Eckdaten der amtlichen Schulstatistik in Bayern im Herbst 2013 nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Online verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/schu_eckdaten-bayern_2013.pdf, zuletzt geprüft am 19.11.2015

Begemann, E. (2009): Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage, Weinheim u. Basel, S. 126-139

Berliner, D. (2002): Educational Research: The hardest science of all. In: Educational Researcher 31 S. 18-20

Booth, T./Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education. Revised

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage, Heidelberg

Bortz, J./Lienert, G.A. (2008): Kurzgefasst Statistik für die Klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben. 3. Auflage, Heidelberg

Brenzikofer Albertin, E./Wolters Kohler, M./Studer, M. (2012): Tätigkeitsspielräume in der integrativen Zusammenarbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 18, S. 31-34

Breyer, C./Fohrer, G./Goschler, W./Heger, M./Kießling, C./Ratz, C. (Hrsg.) (2012): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart

Brunner, H./Birri, T./Tuggener Lienhard, D. (2009): Eingangsstufe. Einblicke in Forschung und Praxis. Bern

Bühner, M.: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München, 3. Auflage, 2010

Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart

Cronbach, L.J. (1957): The two disciplines of scientific psychology. In: American Psychologist 12, S. 671-684

Delors, J. (1996): Education: The necessary Utopia. In: Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (zuletzt geprüft am 21.07.2015)

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, S. 73-92

Eberwein, H. (2009): Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende Diagnostik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage, Weinheim u. Basel, S. 313-325

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim u. München

- Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim u. München, S. 19-35
- Fischer, E. (2014): Kooperation und Inter- bzw. Transdisziplinarität. In: Fischer, E. (Hrsg.): Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis. Stuttgart, S. 271-295
- Fischer, E./Heimlich, U./Kahlert, J./Lelgemann, R. (2014): Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“. Online verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/inklusion>, zuletzt geprüft am 18.11.2015
- Fischer, E./Heimlich, U./Kahlert, J./Lelgemann, R. (2013): Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfadens für die Praxis. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2. Auflage
- Gasteiger-Klicpera, B./Klicpera, Ch. (2008): Förderung der sozialen Integration. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn, S. 138-153
- Gebhardt, M./Schwab, S./Gmeiner, S./Ellmeier, B./Rossmann, P./Gasteiger-Klicpera, B. (2013): Grazer Skala zur Lehrerverkooperation im integrativen Unterricht. In: Empirische Pädagogik 27, S. 5-22
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, 3. Aufl., Bern
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, S. 17-39
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze
- Helmke, A. (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a., S. 630-643
- Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart
- Heimlich, U. (2009): Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn
- Heimlich, U. (2012): Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik. In: Heimlich, U./Wember, F.B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. 2. Auflage, Stuttgart, S. 69-80
- Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. WiFF Expertise. Deutsches Jugendinstitut e.V. Band 33 München
- Heimlich, U./Jacobs, S. (2001): Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich. Das Beispiel der IGS Halle/S. Bad Heilbrunn, 2001
- Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.) (2014): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. 2. Auflage, Stuttgart
- Heimlich, U./Leiner, J. (2015): Analyse ausgewählter Konzepte von bayerischen Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ – unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Forschungsbericht Nr. 10. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU München (Online verfügbar unter: http://www.edu.lmu.de/lbp/forschung/forsch_integr_foerd/forschungsberichte/index.html, zuletzt geprüft am 30.11.2015)
- Heimlich, U./Ostertag, C./Wilfert de Icaza, K./Gebhardt, M. (2016): Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S). Stuttgart (in Vorbereitung)
- Heimlich, U./Wilfert de Icaza, K. (2014a): Auswertung des Pretests zur Teilstudie „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)“ im „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S)“ – ein Zwischenbericht. Forschungsbericht Nr. 9. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU München (Online verfügbar: http://www.edu.lmu.de/lbp/forschung/forsch_integr_foerd/forschungsberichte/index.html, zuletzt geprüft am 30.11.2015)
- Heimlich, U./Wilfert de Icaza, K. (2014b): Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 7, S. 104-119
- Heinze, Th. (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München/Wien
- Hildeschiedt, A./Sander, A. (2009): Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage, Weinheim u. Basel, S. 304-312
- Holtappels, H.G. (2013): Innovation in Schulen – Theorienansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovation im Bildungswesen. Educational Governance. Wiesbaden, S. 45-69
- Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren – zur Methodologie von Mehrebenenansätzen in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, J./Miethel, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen u.a., S. 109-132
- Johnson, M. (2013): Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland? Eine Analyse der Vermittlung von Ansätzen der Inklusion durch die Zusammenarbeit mit einem outside change agent. Bad Heilbrunn

- Kahlert, J./Frey, A. (2016): Wie inklusiv kann Schule sein – und werden? Anmerkungen zu einer ideologiefälligen Debatte. In: Hellmich, F./Blumberg, E. (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart (im Druck)
- Kahlert, J./Heimlich, U. (2014): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*, 2. Auflage, Stuttgart, S.153-190
- Konferenz der Kultusminister KMK (1994). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1004. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 45, 484-494
- Konferenz der Kultusminister KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessc/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 19.11.2015
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2. Auflage, Weinheim u. Basel
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster/New York, S. 89-107
- Laubenstein, D./Lindmeier, Th./Guthöhrlein, K./Scheer, D. (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn
- Legemann, R./Lübbecke, J./Singer, P./Walter-Klose, C. (2012): Forschungsbericht. Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und Motorische Entwicklung, Online verfügbar unter http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Forschungsbericht_uni_wuerzburg_fertig.pdf, zuletzt geprüft am 19.11.2015
- Legemann, R./Lübbecke, J./Singer, P./Walter-Klose, C. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 S. 465-473
- Lienhard-Tuggener, P./Joller-Graf, K./Mettauer-Szaday, B. (2011): *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern u.a.
- Luder, R./Kunz, A./Müller-Bösch, C. (Hrsg.) (2014): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich
- Lüders, S. M./Rauin, U. (2008): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2. Auflage, Wiesbaden, S. 717-745
- 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. In: *Behindertenpädagogik* 38, S. 2-31
- Lütje-Klose, B./Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83, S. 112-123
- Mayring, Ph. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11. aktualisierte und überarbeitete Aufl., Weinheim u. Basel
- Metzger, K./Weigl, E. (Hrsg.) (2010): *Inklusion – eine Schule für alle*. Berlin
- Metzger, K./Weigl, E. (Hrsg.) (2012): *Inklusion – praxisorientiert*. Berlin
- Meyer, H. (2010): Was ist guter Unterricht?, 6. Aufl., Berlin
- Mischo, Ch. (2012): Über den Umgang mit grundlegenden Problemen von Beobachtungs- und Diagnoseprozessen. In: *Frühe Bildung* 1, S.106-108
- Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): *Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr
- Murawski, W. (2010): *Collaborative Teaching in Elementary Schools*. Thousand Oaks, California
- Nasshi, A. (2002): Exclusion Individuality or Individualization by Inclusion? In: *Soziale Systeme* 8 S. 124-135
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn/Berlin
- Popper, K.R. (1958/1980): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II. Falsche Propheten*, 6. Auflage, Tübingen
- Pospeschill, M. (2013): *Empirische Methoden in der Psychologie*. München, Basel
- Preuss-Lausitz, U. (2009): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik*, 7. Auflage, Weinheim u. Basel, S. 458-470

- Reich, K./Asselhoven, D./Kargl, S. (Hrsg.) (2015): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim u. Basel
- Reiser, H. u.a. (1986): Integration als Prozeß. In: *Sonderpädagogik* 16, 3, S. 115-224 und 4, S. 154-160
- Renkl, A. (2010): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 3. durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 737-751
- Rieser, R. (2008): *Implementing Inclusive Education. A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN-Convention on the Rights of People with Disabilities*. London
- Rogers, E.M. (2003): *Diffusion of Innovations*, 5. Auflage., New York
- Rustemier, S./Booth, T. (2005): Learning about the Index in Use. A Study of the Use of the Index for Inclusion in Schools and LEAs in England. Bristol
- Sander, A. (1999): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U.: *Sonderpädagogische Fördersysteme*. Stuttgart, S. 33-44
- Schön, D.S. (1983). *The Reflective Practitioner*, London
- Schlee, J. (2012): Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht. Anmerkung zur Inklusionsdebatte. In: Brodtkorb, M./Koch, K. (Hrsg.): *Das Menschenbild der Inklusion*. Schwerin, S.103-118
- Schwab, S./Gebhardt, M./Ederer-Fick, E.N./Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.) (2013): *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. Wien
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014a): *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014 Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2015
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014b): *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/2014*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2013.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2015
- Singer, P. (2015): Heterogene Schülerschaft – heterogene Bedingungen. Befunde eines empirischen Forschungsprojektes zur schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Lelgemann, R./Singer, P./Walter-Klose, C. (Hrsg.). *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart, S.149-187
- Singer, P. (2015): Theoretischer Anspruch und praktische Wirklichkeit des inklusiven Ansatzes im pädagogischen Diskurs. Zu Konsequenzen der normativen Einseitigkeit und des Umgangs mit Fremdheit. In: Lelgemann, R./Singer, P./Walter-Klose, Chr. (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart, S. 41-84
- Speck, O. (1999): *Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit*. München u. Basel
- Spillane, J.P./Reiser, B.J./Reimer, T. (2002): Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. In: *Review of Educational Research* 72 S. 387-431
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014): *Bildungsberichterstattung. Übertritte von der Grundschule in die Sekundarstufe I*. Online verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/qualitaetssicherung-schulentwicklung/bildungsberichtserstattung/uebertritte/zeitreihe/>, zuletzt geprüft am 23.10.2015
- Stein, R. (2005): Ängstlichkeit als pädagogisches Problem. In: Ellinger, St./Wittrock, M. (Hrsg.): *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte-Forschung-Praxis*. Stuttgart, S. 59-85
- Strauss, A.L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 2. Aufl., Paderborn
- Thoma, Pius & Rehle, Cornelia (2009): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn
- Tuckman, B.W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: *Psychological Bulletin* 63, S. 384-399
- Wachtel, Peter/Wittrock, Manfred (1990): Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41, S. 263-271
- Walter-Klose, C. (2012): *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung*. Oberhausen
- Walter-Klose, C. (2015): *Empirische Befunde zum gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung*. In: Lelgemann, R./Singer, P./Walter-Klose, C. (Hrsg.). *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart, S. 111-148

- Wilhelm, M./Eggersdóttir, R./Marinósson, G.L. (Hrsg.) (2006): Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeits-hilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim u. Basel
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. Vol. 1, No.1. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, zuletzt geprüft am 16.10.2015)
- Werner, A. (2012): Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: Schitten-helm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden, S.183-201
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hilde-schmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim u. Mün-chen, S. 37-52
- Wocken, H. (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen, Baupläne, Bausteine. 3. Auflage Hamburg
- Zeitler, S./Asbrand, B./Heller, N. (2013): Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwi-schen Implementation und Rezeption. In: Rürup, M./Bormann, I.(Hrsg.): Innovation im Bildungswesen. Educatio-nal Governance. Wiesbaden, S. 127-147
- Zollondz, H.-D. (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Kon-zepte. München

Verzeichnis der Abkürzungen

Abb.	Abbildung
AS	Allgemeine Schule
BOS	Berufsoberschule
B!S	Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung
BS	Berufsschule
Diff.	Differenz
EinzInkl	Einzelinklusion
FOS	Fachoberschule
FS	Förderschule
FSP	Förderschwerpunkt
FSP esE	Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
FSP gE	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
FSP H	Förderschwerpunkt Hören
FSP kmE	Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
FSP L	Förderschwerpunkt Lernen
FSP Se	Förderschwerpunkt Sehen
FSP Sp	Förderschwerpunkt Sprache
FZ esE	Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
FZ H	Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Hören
FZ kmE	Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
FZ L	Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen
FZ Se	Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Sehen
p	Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache
GS	Grundschule
GY	Gymnasium
Koop	Kooperationsklasse
LaS	Lehrkraft allgemeiner Schulen
LfS	Lehrkraft für Sonderpädagogik
M	Mittelwert
mP	mit Schulprofil Inklusion
MS	Mittelschule
MSD	Mobiler sonderpädagogischer Dienst
N	Anzahl
oP	ohne Schulprofil Inklusion
PaKl	Partnerklasse
Profil	Schule mit dem Schulprofil Inklusion
QU!S	Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung
RS	Realschule
s	Standardabweichung
SFZ	Sonderpädagogisches Förderzentrum
SL	Schulleitung
sopäd	sonderpädagogisch
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
Tandem	Klasse mit festem Lehretandem an einer Schule mit dem Schulprofil Inklusion
WS	Wirtschaftsschule

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1.1:	Gesamtkonstruktion des Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung (B!S)	10
Abb. 2.1:	Sichtweisen auf schulische Inklusion im Vergleich von allgemeinen Schulen, Profil- und Förderschulen	25
Abb. 2.2:	Haltung des Kollegiums gegenüber schulischer Inklusion aus Sicht der Schulleitung	27
Abb. 2.3:	Ebenen der Kooperation	62
Abb. 2.4:	Klassenzusammensetzung der Bezugsklasse	65
Abb. 2.5:	Berufserfahrung in der Inklusion nach Settings und Berufsgruppe	67
Abb. 2.6:	Einschätzung der Rahmenbedingungen	67
Abb. 2.7:	Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung und Stunden in einem Raum	68
Abb. 2.8:	Wenn Sie einmal nur betrachten, wie häufig die SuS mit und ohne SPF Ihrer Bezugsklasse gemeinsam in einer Gruppe unterrichtet werden. Wie schätzen Sie diese Häufigkeit ein?	70
Abb. 2.9:	Häufigkeit der Themen in Besprechungen zwischen LaS und LfS	72
Abb. 2.10:	Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung	89
Abb. 2.11:	Beispielitem der QU!S	89
Abb. 2.12:	QU!S-Mosaik	91
Abb. 2.13:	Untersuchungsplanung zur QU!S-Studie	92
Abb. 2.14:	Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie nach Regierungsbezirken	97
Abb. 2.15:	Inklusive Qualität in Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern	101
Abb. 2.16:	Höhe der Unterschiede in vier Unterstützungsbereichen (Pflege, sozialer Bereich, emotionaler Bereich und Lernen) zwischen Kindern mit und ohne Bedarf an Unterstützung durch schulische und außerschulische Dienste (Kooperationsbedarf)	121
Abb. 2.17:	Zufriedenheit der Eltern mit der Unterstützung ihrer Kinder	125

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 2.1:	Berücksichtigte Fragebögen nach Schulform (Anzahl und Prozent)	14
Tab. 2.2:	Anzahl der berücksichtigten Fragebögen der Förderschulleitungen nach Förderschwerpunkt	15
Tab. 2.3:	Durchschnittliche Anzahl an SuS mit SPF an allgemeinen Schulen	17
Tab. 2.4:	Relevante Themen im Kontext schulischer Inklusion an allgemeinen Schulen und Förderschulen	24
Tab. 2.5:	Unterstützungerfordernisse für die Umsetzung schulischer Inklusion aus Sicht der Schulleitungen der allgemeinen Schulen	28
Tab. 2.6:	Strukturierung und Kodierung der Schlüsselkategorie „Grundverständnis inklusionsorientierten Unterrichts“	40
Tab. 2.7:	Räumliche Bedingungen in den Bezugsklassen	66
Tab. 2.8:	Wie viele Stunden Unterricht arbeiten Sie mit einer LaS/einer LfS in einer typischen Schulwoche im gleichen Klassenzimmer?	69
Tab. 2.9:	Häufigkeit und Eignung der Lehr- und Lernformen	71

Tab. 2.10:	Antworten auf die Frage „Haben Sie für die persönliche Besprechung einen festen Zeitrahmen vereinbart?“	72
Tab. 2.11:	Verteilung der Verantwortlichkeiten von LaS und LfS	77
Tab. 2.12:	Differenzen im Urteil der Vereinbarkeit von verschiedenen Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen zwischen LaS und LfS	79
Tab. 2.13:	Übersicht der der positiven Entwicklungen und bestehender Hemmnisse in der Kooperation von LfS und LaS	83
Tab. 2.14:	Inklusive Qualität in den Schulen des Pretests	96
Tab. 2.15:	Schülerzahlen in den Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie ...	98
Tab. 2.16:	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie	99
Tab. 2.17:	Inklusive Qualität in Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern	100
Tab. 2.18:	Offene Probleme der inklusiven Schulentwicklung in Schulen mit dem Profil Inklusion (Teil 1) (Mehrfachnennungen möglich)	103
Tab. 2.19:	Offene Probleme der inklusiven Schulentwicklung in Schulen mit dem Profil Inklusion (Teil 2) (Mehrfachnennungen möglich)	105
Tab. 2.20:	Prozentzahl der Kooperationen mit Unterstützungssystemen an Schulen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (749 Grund- und Mittelschulen, 70 Schulen mit Profil Inklusion, 162 Förderschulen)	108
Tab. 2.21:	Wahrgenommene Unterstützungsqualität sowie Prozentzahl der für den Unterricht genutzten Unterstützungsangebote	112
Tab. 2.22:	Fächer, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen wurden (Anzahl der Nennungen in Klammern)	116
Tab. 2.23:	Prozentuale Häufigkeit der insgesamt vorhandenen Kooperationen	118
Tab. 2.24:	Überblick über Kooperationen, die für die ausgewählte Schülerschaft als notwendig erachtet wurden	119
Tab. 2.25:	Gegenüberstellung des Kooperations- und Unterstützungsbedarfs in den Bereichen Pflege, sozialer Bereich, emotionaler Bereich und beim Lernen	120
Tab. 2.26:	Prozentzahl aller 209 Schülerinnen und Schüler, bei denen keine Kooperationen an den Schulen vorhanden waren, obwohl ihre Lehrkräfte sie als wichtig erachteten	122
Tab. 2.27:	Aufgaben der Schulbegleitung bzw. Schulassistenz an den untersuchten Schulen	124
Tab. 2.28:	Aussagen der Eltern zur Wiederwahl der Schule und Gründe	126
Tab. 2.29:	Angaben der Eltern zur Belastung aufgrund des Schulbesuchs ihrer Kinder	126

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Erhard Fischer, Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Lehrstuhl Lernbehindertenpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Joachim Kahlert, Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik, Ludwig-Maximilians-Universität München

M.A. Eveline Kazianka-Schübel, StRin FS, wissenschaftliche Mitarbeiterin im B!S-Projekt, Ludwig-Maximilians Universität-München

Prof. Dr. Reinhard Lelgemann, Lehrstuhl Körperbehindertenpädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Dr. phil. Christina Ostertag, StRin FS, wissenschaftliche Mitarbeiterin im B!S-Projekt (2014-2015), Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. phil. Holger Preiß, Dipl. Päd., StR FS, wissenschaftlicher Mitarbeiter im B!S-Projekt, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Juliane Quandt, StRin FS, wissenschaftliche Mitarbeiterin im B!S-Projekt, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Dipl.-Päd. Philipp Singer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im B!S-Projekt, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Dr. phil. Christian Walter-Klose, Dipl.-Psych., Akademischer Rat, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Dr. phil. Kathrin Wilfert de Icaza, Akademische Oberrätin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im B!S-Projekt (2013-2014), Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich Deutschland zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen verpflichtet. Das Leitbild Inklusion erfordert eine Umgestaltung von Schulen als System und ist insofern Bestandteil der Schulentwicklung. Der Prozess der inklusiven Schulentwicklung beinhaltet Veränderungen auf mehreren Ebenen. Individuelle Förderung und inklusionsorientierter Unterricht gehören ebenso dazu wie Teamentwicklung und die Arbeit am inklusiven Schulkonzept bzw. Schulleben sowie die externe Vernetzung der Schulen mit dem Umfeld. Bayern hat sich für eine Vielfalt inklusiver Settings entschieden, um den individuellen Entwicklungsbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Der Abschlussbericht zum „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (BIS)“ enthält dazu die Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern in Verbindung mit Schulbesuchen, Unterrichtshospitationen und vertiefenden Interviews. Im Überblick ergibt sich so das Bild eines Weges, der nur gemeinsam mit allen Beteiligten gegangen werden kann.

Die Herausgeber

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Lehrstuhl Lernbehindertenpädagogik, LMU München

Prof. Dr. Joachim Kahlert

Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik, LMU München

Prof. Dr. Reinhard Leigemann

Lehrstuhl Körperbehindertenpädagogik, JMU Würzburg

Prof. Dr. Erhard Fischer

Lehrstuhl Geistigbehindertenpädagogik, JMU Würzburg

