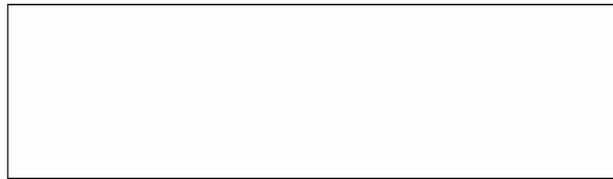




LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN



*Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Johanna Leiner*

München, im Juli 2014

Forschungsbericht Nr.

10

**Analyse ausgewählter
Schulkonzepte von bayerischen
Schulen mit dem Schulprofil
„Inklusion“ – unter besonderer
Berücksichtigung von
Schülerinnen und Schülern mit
gravierenden
Lernschwierigkeiten**

Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F)

Literaturangabe:

HEIMLICH, ULRICH/ LEINER, JOHANNA: Analyse ausgewählter Konzepte von bayerischen Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ – unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit gravierenden Lernschwierigkeiten. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU München, Juni 2015

Vorbemerkung

Im Rahmen des „Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung (B!S)“ wurden in der Teilstudie „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)“ einige Konzepte der bayerischen Schulen mit dem Profil „Inklusion“ einer Analyse unterzogen. Die Studierenden Johanna Leiner und Carolin Pfeiffer haben in ihren Zulassungsarbeiten mit Hilfe des PC-Programms MAXQDA eine qualitative Inhaltsanalyse von 28 Schulkonzepten aus allen bayerischen Regierungsbezirken (außer Niederbayern) durchgeführt. Die Hauptfragestellung dieser Auswertung war, inwieweit sich das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung, wie es im „Leitfaden Profilbildung inklusive Schule“ vorgestellt worden ist, in den Schulkonzepten der inklusiven Schulen in Bayern wiederfindet. Damit soll zugleich ein Beitrag zur inhaltlichen Validität der Qualitätsstandards innerhalb des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung geleistet werden.

Wir danken den beteiligten Schulen für die Unterstützung. Außerdem möchten wir uns beim Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (SMBW) für die Genehmigung der Untersuchung bedanken (Genehmigungs-Nr.: III.9-5 O 4106/406/16 - Erhebung Teilprojekt B!S: QU!S - Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung). Ein ganz besonderer Dank geht an unsere Studentischen Hilfskräfte, die uns in der Teilstudie QU!S mit großem Engagement unterstützt haben: Lena Füglein, Viola Kreis, Johanna Leiner, Jennifer Wimmer, Viktor Böhler. Außerdem danken wir Petra Weidner im Münchener Sekretariat des „Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung (B!S)“ für die unermüdliche Unterstützung bei der administrativen Gestaltung und bei der Koordination. s

München, im Juni 2015

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Johanna Leiner

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung

Inhaltsverzeichnis

1.0 Einleitung

2.0 Grundlagen der Profilbildung inklusiver Schulen

2.1 Inklusive Schulentwicklung als Mehrebenenmodell

2.2 Qualitätsstandards für inklusive Schulen

2.2.1 Ebene 1: Kinder und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen

2.2.2 Ebene 2: Inklusiver Unterricht

2.2.3 Ebene 3: Interdisziplinäre Teamkooperation

2.2.4 Ebene 4: Inklusiven Schulkonzept und Schulleben

2.2.5 Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld

3.0 Konzepte inklusiver Schulen in Bayern

3.1 Berücksichtigung der Qualitätsstandards in den Schulkonzepten

3.2 Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Schulkonzepte

3.3 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählter Schulkonzepte

3.4 Interpretation der Ergebnisse

3.5 Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler mit gravierenden
Lernschwierigkeiten

4.0 Zusammenfassung und Perspektiven

Literaturverzeichnis

1.0 Einleitung

Die ersten Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ in Bayern können inzwischen drei Schuljahre Erfahrungen mit diesem Modell sammeln und ihre Arbeit optimieren. Allerdings war es ein weiter Weg, bis die Schulen auch tatsächlich das Profil Inklusion erhalten haben (vgl. WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT INKLUSION 2014). Eine Voraussetzung für die Vergabe dieses Profils war und ist ein „gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept in Unterricht und Schulleben zur Umsetzung von individueller Förderung für alle Schülerinnen und Schüler“ (STMUK, 03.05.2011, internes Papier, S. 1) gemäß Artikel 30b, Absatz 3, Satz 2 im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Einige der Bildungs- und Erziehungskonzepte der ersten Profilschulen liegen der Ludwig-Maximilians-Universität München vor und werden hier analysiert. Zunächst sollen allerdings die Grundlagen der Profilbildung genauer erläutert werden.

Schulkonzeptentwicklung und Schulprogrammarbeit (vgl. LUMER 2001, S. 116ff.) ist bislang nur am Rande Gegenstand von Inklusionsforschung gewesen. Gerade die Arbeit an einem gemeinsamen Leitbild dürfte jedoch eine der entscheidendsten Voraussetzungen dafür sein, dass inklusive Schulgemeinschaften gemeinsame Haltungen entwickeln. Eines der grundlegenden Qualitätsmerkmal von inklusiven Schulen ist dabei, dass die Arbeit am Schulkonzept gleichsam zu einem kontinuierlichen Prozess wird, in dem nach einer Phase der Konsolidierung der wesentlichen Eckpunkte eines inklusiven Schulkonzeptes in jedem Schuljahr neue Akzente gesetzt werden (vgl. JOHNSON 2013). Das hängt u.a. auch damit zusammen, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft sich mit jedem Schuljahr neu darstellt und inklusive Schulen in jedem Schuljahr erneut vor der Herausforderung stehen, den vielen individuellen Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Ein inklusives Schulkonzept, an dem die gesamte Schulgemeinschaft mitgewirkt hat und das für alle zugänglich ist, wird auch Teil der „Willkommenskultur“ dieser Schule. Dazu zählt sicher die Zugangsmöglichkeit über geeignete Informationsträger (z.B. Elternbriefe bzw. -broschüren, Flyer, Homepage der Schule). Dazu zählen aber ebenso geeignete Teilhabeformen, über die auch Schülerinnen und Schüler an dem gemeinsamen Leitbild „Inklusion“ mitwirken (z.B. die Gestaltung eines gemeinsamen Wandbildes zum inklusiven Schulmotto, Malwettbewerb für

einen Schulaufkleber zur Inklusion, vgl. die vielen Anregungen zur Schulentwicklungsarbeit in: WILHELM/ EGGERTSDÓTTIR/ MARINÓSSON 2006).

2.0 Grundlagen der Profilbildung inklusiver Schulen

Rechtliche Grundlage der Profilbildung ist der Artikel 30b im BayEUG. Darin heißt es:

„Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen“ (BAYERISCHE STAATSREGIERUNG 2014, BayEUG, Artikel 30b, Absatz 1).

Somit sollte sich jede bayerische Schule auf einen Weg in Richtung Inklusion begeben. Um das Schulprofil „Inklusion“ und die damit verbundenen zusätzlichen Ressourcen zu erhalten, ist die Zustimmung der beteiligten Schulaufwandsträger und der zuständigen Schulaufsichtsbehörde erforderlich (vgl. a.a.O., Artikel 3, Satz 1), wobei für letztere ein formloser Antrag eingereicht wird. Die Schule muss folgende Voraussetzungen erfüllen:

- breiter Konsens innerhalb der Schulfamilie (Einvernehmen mit dem Elternbeirat und ggf. mit dem Schulforum),
- auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtetes Schulleben und Unterricht,
- besondere Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- mindestens 10 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung (Unterschreitung der Zahl bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Förderschwerpunkten möglich).

Die Schulen, die sich zum Schuljahr 2011/2012 um das Schulprofil Inklusion beworben hatten, sollten bis spätestens 17. Juli 2011 beim Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gemeldet werden. Dabei wurden unter anderem auch Angaben über die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler und über praktizierte und geplante Formen der Inklusion gemacht. Nach der Meldung mussten die Schulen auf eine Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde in Abstimmung mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus warten (vgl.

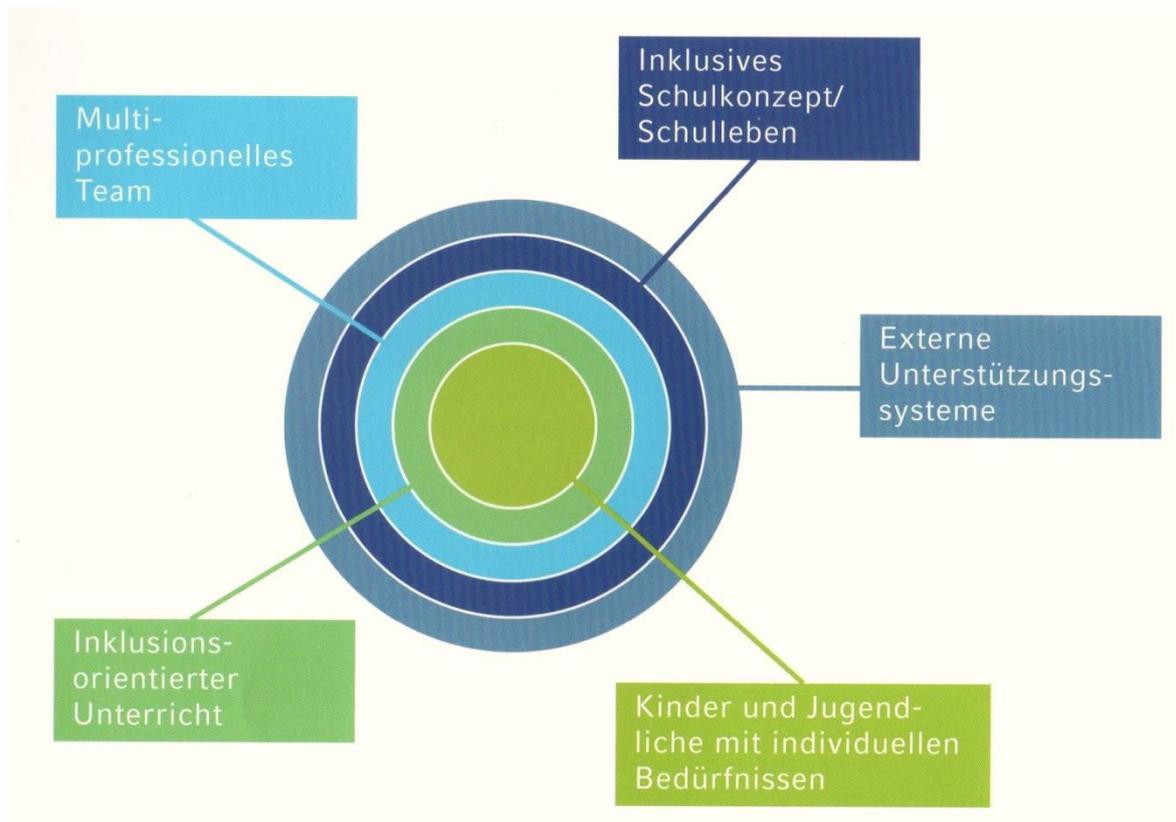
StMUK, 03.05.2011, internes Papier, S. 1ff.). Nach der Zustimmung konnten sie den weiteren Prozess der Schulentwicklung planen.

Um die Schulen in Zukunft bei der Entwicklung des Schulprofils „Inklusion“ zu unterstützen, beauftragte der Bayerische Landtag den Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“, bestehend aus PROF. DR. ERHARD FISCHER, PROF. DR. ULRICH HEIMLICH, PROF. DR. JOACHIM KAHLERT UND PROF. DR. REINHARD LELGEMANN, einen Leitfaden zu entwickeln. Die erste Auflage dieses Leitfadens „Profilbildung inklusive Schule“ wurde im Herbst 2012 veröffentlicht und bis zur zweiten Auflage im Jahr 2013 überarbeitet. In diesem Leitfaden wird betont, dass der Weg zu einer inklusiven Schule weiterhin sehr offen gehalten werden sollte und die Schulen individuelle Schwerpunkte setzen können. Die gemeinsame Zielvorstellung der Inklusion als neues Leitbild der Schulentwicklung müsse dabei jedoch als fester Wegweiser erhalten bleiben. Praxiserfahrungen und Evaluationsberichte zeigten, dass sich eine inklusive Schulentwicklung auf mehreren Ebenen vollzieht, weshalb die Autoren des Leitfadens ein Mehrebenenmodell (in Anlehnung an HEIMLICH 2003, S.105) entwickelten. Auf jeder Ebene wurden Qualitätsstandards beschrieben, die als zusätzliche Orientierung dienen können und von jeder Schule angestrebt werden sollten (vgl. FISCHER/ HEIMLICH/ KAHLERT/ LELGEMANN 2013, S. 3ff.). Da dieses Mehrebenenmodell und die Qualitätsstandards in erweiterter Form als Grundlage für die Analyse der vorliegenden Schulkonzepte dienen sollen, werden sie im Folgenden nun genauer vorgestellt.

2.1 Inklusive Schulentwicklung als Mehrebenenmodell

Das Mehrebenenmodell folgt in seiner Grundkonzeption dem ökologischen Modell von URI BRONFENBRENNER, das bereits mehrfach im Rahmen der Integration/Inklusion auf die Schule übertragen wurde (vgl. HEIMLICH 2003, S. 106). Nach FISCHER, HEIMLICH, KAHLERT UND LELGEMANN vollzieht sich die inklusive Schulentwicklung auf fünf Ebenen, die in der folgenden Graphik dargestellt werden (vgl. FISCHER/ HEIMLICH/ KAHLERT/ LELGEMANN 2013, S. 16).

Abb. 1: Inklusive Schulentwicklung als Mehrebenenmodell (ebd.)



Im Leitfaden werden die einzelnen Ebenen (vgl. a.a.O., S. 13ff.) ausführlich beschrieben. Hier soll eine Zusammenfassung genügen.

Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen sind meist der Ausgangspunkt der inklusiven Schulentwicklung und bilden daher die erste Ebene des Modells. Die zentrale Frage ist, ob die Schule und der Unterricht der Individualität aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann. Herausforderungen auf dieser Ebene betreffen das Angebot individueller Förderung, eine kompetenzorientierte Diagnostik im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse, die Erstellung Förderdiagnostischer Berichte und die gemeinsame Erarbeitung von Förderplänen, im Idealfall für alle Schülerinnen und Schüler.

Inklusiver Unterricht als zweite Ebene steht mit der ersten Ebene unmittelbar in Zusammenhang. Hier „lernen Kinder und Jugendliche miteinander und voneinander“ (a.a.O., S. 26). Die zentrale Frage lautet, wie Unterricht gestaltet werden kann, so dass alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren und vernetztes Lernen stattfindet, damit jedes Kind und jeder Jugendliche da abgeholt wird, wo er oder sie

gerade steht. Dazu sind reformpädagogische Unterrichtsmethoden wie Wochenplan-, Stationen-, Frei-, Projektarbeit und Gesprächskreise erforderlich. Die Prinzipien Individualisierung, innere Differenzierung und ein lernförderliches Klima sind unabdingbar.

Die **Interdisziplinäre Teamkooperation** bildet die dritte Ebene. Ohne eine intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte an einer Schule können die Herausforderungen der ersten beiden Ebenen nicht bewältigt werden. Um die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und Unterricht inklusiv zu gestalten, sind gemeinsame Absprachen, Planungen und Reflexionen notwendig. Dabei spielt auch die Kooperation mit Fachkräften aus anderen Bereichen (z.B. Lehrkräfte für Sonderpädagogik, psychologische, medizinische, sozialpädagogische oder pflegerische Fachkräfte) eine wichtige Rolle. Die ideale Kooperationsform würde die Interdisziplinarität darstellen, bei welcher miteinander geplant und gehandelt wird. Diese wird bereits an einigen Schulen praktiziert. Dabei stellt sich vor allem die Schulleitung die Frage, wie sie die Teamentwicklung an der Schule bestmöglich unterstützen kann. Genügend Zeit und ausreichend Ressourcen sind eine Grundvoraussetzung.

Ein **Inklusives Schulkonzept und Schulleben** als vierte Ebene sollte von allen an der Schulentwicklung beteiligten Personen gestaltet werden, wobei der Schulleitung hier wieder eine zentrale Funktion zukommt. Die Arbeit am Schulkonzept stellt einen Prozess dar, in dem das gesamte Schulleben in den Blick genommen wird, um unterrichtliche und außerunterrichtliche Handlungsspielräume auszuloten. Die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler und der Abbau von Barrieren sind besondere Anliegen. Das Ergebnis des Diskussionsprozesses bildet ein Schulkonzept. Darin „sollte das Leitbild ‚Inklusion‘ fest verankert und zum zentralen Bezugspunkt der gesamten pädagogischen Arbeit in der inklusiven Schule werden“ (a.a.O., S. 15). Die aufgetretenen Fragen auf allen Ebenen können hier beantwortet und weitere Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt und reflektiert werden.

Vernetzung im dem Umfeld ist aufgrund des zusätzlichen Bedarfs an Unterstützung von Fachkräften aus der Region und durch die Öffnung zum Stadtteil oder zur

Gemeinde an inklusiven Schulen unabdingbar. Auf dieser fünften und letzten Ebene des Modells geht es darum, bereits bestehende Netzwerke oder Kooperationen (z.B. mit Eltern, kommunalen Diensten, Jugend- und Familienhilfe, therapeutische und medizinische Stellen etc.) auszubauen und neue zu knüpfen, da die anspruchsvolle Aufgabe der Verwirklichung einer inklusiven Schule, vor allem durch einen frühzeitigen Aufbau und eine intensive Pflege solcher Netzwerke, leichter erfüllt werden kann. Es stellen sich unter anderem die Fragen, welche Netzwerkpartner benötigt werden, wer welche Kontakte knüpft und aufrecht erhält und wer über vertieftes Fachwissen verfügt oder dieses abrufen kann. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer profitieren von einer intensiven Vernetzung der Schule.

Das Modell ist zwar in seiner Grundkonzeption von innen nach außen zu verstehen, aber das heißt nicht, dass die einzelnen Ebenen zwangsläufig stufenweise angegangen werden müssen. Es hat sich gezeigt, dass an Schulen mit Inklusions-/ Integrationserfahrungen zunächst die Ebenen eins und zwei gemeinsam entwickelt und die gemachten Erfahrungen dann auf den Ebenen drei und vier gezielter reflektiert wurden. Die äußere und letzte Ebene wurde häufig früher in die Entwicklung einbezogen. Ein stufenweises Vorgehen kann sinnvoll sein. Es bleibt den Schulen jedoch überlassen „selbst einen Weg zur inklusiven Schule zu suchen“ (a.a.O. S. 8). Erfahrungen zeigen, dass Entwicklungen auf allen Ebenen mehrere Jahre in Anspruch nehmen.

„Letztlich erfordert eine inklusive Schule [...] auch einen gemeinsamen Prozess der Qualitätsentwicklung“ (a.a.O. S. 12). Um den Entwicklungsstand und die schulische Qualität der ersten bayerischen Profilschulen zu untersuchen, entwickelten HEIMLICH und WILFERT DE ICAZA an der Ludwig-Maximilians-Universität in München eine „Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QUIS)“ im Rahmen des „Begleitforschungsprojekts Inklusive Schulentwicklung (BIS)“, das auf drei Jahre angelegt ist und die Entwicklungen der schulischen Inklusion in Bayern begleiten und analysieren soll. In einer Voruntersuchung wurde die technische Qualität der QUIS mit 10 Schulen in Bayern überprüft (vgl. HEIMLICH/ WILFERT DE ICAZA 2014a, b). Die Studie QUIS ist dabei eine von fünf Teilstudien, die derzeit durchgeführt werden. Die QUIS betrifft alle Ebenen des Mehrebenenmodells inklusiver Schulentwicklung (vgl.

HEIMLICH/ WILFERT DE ICAZA 2013). Auf jeder Ebene wurden fünf Qualitätsstandards definiert, die sich an den Qualitätsstandards aus dem Leitfaden anlehnen, diese jedoch konkretisieren und erweitern. Sie werden im Folgenden vorgestellt und zur besseren Anwendung innerhalb der Analyse der Schulkonzepte mit *Überschriften* versehen.

2.2 Qualitätsstandards für inklusive Schulen

2.2.1 Ebene 1: Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen

- *Vielfalt der Förderschwerpunkte*: Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten besuchen die Schule und ihr sonderpädagogischer Förderbedarf wird im Unterricht berücksichtigt.
- *Förderdiagnostischer Bericht*: Es werden Förderdiagnostische Berichte erstellt, die allen an der Förderung der Schülerin oder des Schülers beteiligten Personen offen zugänglich sind.
- *Förderpläne*: Es gibt Förderpläne für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie sind offen zugänglich und sie werden evaluiert sowie gegebenenfalls korrigiert.
- *Regelmäßigkeit der Diagnostik*: Die Lernausgangslage und die Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig überprüft.
- *Individuelle Förderung*: Jeder Schülerin und jedem Schüler wird individuelle Förderung zu Teil.

2.2.2 Ebene 2: Inklusiver Unterricht

- *Vielfältigkeit der Zugänge zum Lerninhalt*: Der Lerninhalt wird für alle Schülerinnen und Schüler verständlich aufgearbeitet und bietet individuelle Zugänge.
- *Innere Differenzierung*: Der Unterricht wird so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler aktiv und auf dem entsprechenden Niveau am Unterricht teilnehmen können.
- *Klarheit*: Der Unterricht ist transparent und für alle klar verständlich gestaltet.

- *Strukturierung*: Der inklusive Unterricht ist so strukturiert, dass er einen angemessenen Lern- und Entwicklungsraum für alle bietet.
- *Lernförderliches Klima*: In der Schule und im Unterricht herrscht ein positives und lernförderliches Klima.

2.2.3 Ebene 3: Interdisziplinäre Teamkooperation

- *Team-Teaching*: Zum Wohle der Schülerinnen und Schüler wird in Lehrer-Teams gearbeitet und unterrichtet.
- *Planung und Absprache*: Lehrkräfte planen den Unterricht gemeinsam und sprechen sich ab.
- *Gemeinsame Reflexion*: Das Handeln im Unterricht wird gemeinsam besprochen.
- *Zeitmanagement und Effektivität*: Es wird zeitnah und effektiv gearbeitet.
- *Klassenübergreifende Kooperation*: Kooperation beschränkt sich nicht nur auf eine Klasse.

2.2.4 Ebene 4: Schulkonzept und Schulleben

- *Reflexion von Chancen*: Durch das Schulkonzept können Chancen und Möglichkeiten der Inklusion reflektiert werden.
- *Beteiligung der Schulleitung*: Die Schulleitung beteiligt sich aktiv an der Umsetzung der Inklusion.
- *Allgemeiner Zugang zu außerschulischen Aktivitäten*: Eine aktive Teilnahme an schulischen und außerschulischen Aktivitäten ist für alle Schülerinnen und Schüler möglich.
- *Leitbild der Inklusion*: Das Leitbild der Inklusion ist im Schulkonzept der Schule fest verankert.
- *Unterstützung durch das Kollegium*: Die Lehrkräfte unterstützen die Inklusion.

2.2.5 Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld

- *Vernetzung mit dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler:* Es findet eine enge Zusammenarbeit mit allen, für die einzelnen Schülerinnen und Schüler relevanten, Personen statt, um das Lernen bestmöglich zu gestalten.
- *Entwicklung eines interdisziplinären Netzwerkes:* Die Schule strebt eine Zusammenarbeit mit allen relevanten Stellen an, um eine bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.
- *Elternarbeit:* Elternarbeit gilt als Voraussetzung für alle Fördermaßnahmen.
- *Einbezug des Umfelds:* Das Umfeld wird in die Arbeit und Entwicklung der Schule mit einbezogen.
- *Fachliche Beratung:* Den Lehrkräften steht eine fachliche Beratung/Begleitung zur Verfügung.

3.0 Schulkonzepte aus verschiedenen Regierungsbezirken in Bayern

„Ein Schulkonzept entsteht in einem längeren Diskussionsprozess aller am Schulleben Beteiligten. Zumeist sind dies die Lehrerinnen und Lehrer, die Mitglieder der Schulleitung, die Schülerinnen und Schüler und die Eltern bzw. deren Vertreter“ (FISCHER/ HEIMLICH/ KAHLERT/ LELGEMANN 2013, S. 38).

Das Schulkonzept spiegelt daher diesen Entwicklungs- und Diskussionsprozess mit den Beteiligten in einer Schule (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern usw.) im Sinne eines selbstformulierten Anspruchs an die eigenen pädagogische Arbeit in der jeweiligen Schule, so die hier vertretene Ausgangshypothese.. Eine Analyse der inklusiven Schulkonzepte lässt deshalb auch keine Rückschlüsse auf den tatsächlich erreichten Stand der inklusiven Schulentwicklung zu. Vielmehr repräsentieren die Schulkonzepte gleichsam das Selbstbild der jeweiligen Schule, wobei durchaus vorhandene Projekte dargestellt sind, aber auch Zielsetzungen der inklusiven Schulentwicklung, über deren Erreichen in den Schulkonzepten allerdings in der Regel keine Aussagen gemacht werden. Wie bereits erwähnt wurde, liegen der Universität einige Schulkonzepte der ersten Profilschulen vor. Dabei sind außer Niederbayern alle Regierungsbezirke mit mindestens einem Konzept repräsentiert. Die 13 Konzepte aus der Oberpfalz, Oberfranken, Unterfranken und Schwaben waren Teil der Zulassungsarbeit von JOHANNA LEINER. Die 15 Konzepte aus

Oberbayern und Mittelfranken wurden in der Zulassungsarbeit von CAROLIN PFEIFFER analysiert. Die Schulkonzepte gingen dann in die vorliegende Inhaltsanalyse ein, wenn sie sich auf das Thema „inklusive Schulentwicklung bezogen. Berücksichtigt wurden Schulkonzepte von Schulen mit dem Profil „Inklusion“, die am 1.2.2013 (Projektstart BIS) bereits über mindestens ein Jahr Erfahrungen mit dem Schulprofil Inklusion verfügten. Die Zusammenstellung der Ergebnisse aus beiden Arbeiten wird hier erfolgen.

3.1 Berücksichtigung der Qualitätsstandards in den Schulkonzepten

Bei der Analyse geht es zunächst darum, herauszufinden, ob sich die fünf Ebenen aus dem Mehrebenenmodell auch in den Schulkonzepten abzeichnen. Darüber hinaus gilt es zu untersuchen, welchen Qualitätsanspruch die Schulen an sich selbst stellen. Dazu wird versucht, die aufgeführten Qualitätsstandards in den Konzepten wiederzufinden. Bereits der Umfang der zu analysierenden Schulkonzepte, der sich zwischen einer bis ca. 40 Seiten bewegt, lässt Vermutungen über unterschiedliche Entwicklungsstände der einzelnen Schulen zu. Die Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten werden hierbei besonders berücksichtigt, da sie zahlenmäßig die größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellen.

Um die aufgeführten Fragen zu beantworten, wird eine qualitative Inhaltsanalyse (nach PHILIPP MAYRING) der Schulkonzepte mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA durchgeführt. Dabei finden ausschließlich die Schulkonzepte der einzelnen Schulen Eingang in die Betrachtung. Vorliegende Flyer und Briefe oder ähnliches werden nicht verwendet. Das genaue Vorgehen wird im Folgenden erläutert.

3.2 Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Schulkonzepte

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach PHILIPP MAYRING handelt es sich um „eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten

umfangreichen Textmaterials“ (BORTZ/ DÖRING 2006, S. 331f.). In der qualitativen Analyse wird symbolisches Material wie Texte und Bilder verwendet. Ihr Gegenstand ist Kommunikation, die in einer bestimmten Weise (hier in Form eines Schulkonzeptes) fixiert ist. Sie zeichnet sich durch ein systematisches und theoriegeleitetes Vorgehen aus und soll die Möglichkeit eröffnen Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. MAYRING 2010, S. 12f.). Qualitative (Kategorienbildung und Zuordnung zum Text) und quantitative (Erhebung von Kategorienhäufigkeiten) Analyseschritte werden hier kombiniert und integriert, um einen Mittelweg zwischen rein qualitativer und rein quantitativer Forschung aufzuzeigen (vgl. MAYRING 2008, S. 8f.). Die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse sind das Zusammenfassen (Zusammenfassende Inhaltsanalyse), das Explizieren (Explizierende Inhaltsanalyse) und das Strukturieren (Strukturierende Inhaltsanalyse), wobei je nach Fragestellung nicht immer alle Techniken angewendet werden müssen. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse geht es darum, das Datenmaterial zu reduzieren und die Analyseeinheit zu bestimmen. Im Gegensatz dazu wird das Material bei der explizierenden Technik erweitert, um mögliche Unklarheiten zu beseitigen (vgl. GLÄSER-ZIKUDA 2011, S. 113f.). Zur Analyse der vorliegenden Schulkonzepte ist eine Reduktion des Datenmaterials nicht erforderlich, weil die Texte nicht sehr komplex sind. Da ausschließlich das vorliegende Material verwendet werden soll, kommt auch die Technik des Explizierens hier nicht zur Anwendung. Es wird folglich mit der strukturierenden Technik gearbeitet. Nach PHILLIP MAYRING ist dies die zentralste inhaltsanalytische Technik, bei der mithilfe eines Kategoriensystems eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgefiltert wird. Dabei müssen die Strukturierungsdimensionen genau bestimmt, aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden. Meist erfolgt eine weitere Differenzierung durch verschiedene Ausprägungen.

Es wird in der Regel folgendermaßen vorgegangen: Im ersten Schritt jeder Strukturierung werden die Analyseeinheiten bestimmt. Im zweiten Schritt werden die Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt, aus welchen im dritten Schritt, zum Beispiel durch die Erstellung von Unterkategorien oder die Bestimmung der Ausprägungen ein Kategoriensystem entwickelt wird. Im vierten Schritt werden Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien formuliert. Im fünften Schritt erfolgt der erste Materialdurchlauf, bei dem die

Fundstellen, der zu den Kategorien passenden Textstellen markiert werden, die im sechsten Schritt bearbeitet und extrahiert werden. Im siebten Schritt wird das Material überarbeitet und das Kategoriensystem mit den Definitionen und Kodierregeln gegebenenfalls noch einmal korrigiert. Im achten Schritt werden die Ergebnisse aufbereitet (vgl. MAYRING 2010, S. 92ff.).

Bei dieser Untersuchung bildet jedes Schulkonzept eine Analyseeinheit. Um die Anonymität der einzelnen Schulen zu gewährleisten, erhält jedes Konzept einen eigenen Schulcode. Als Hauptkategorien (Hauptcodes) werden die fünf Ebenen aus dem Mehrebenenmodell verwendet. Die Unterkategorien (Subcodes) dieser Ebenen bilden die einzelnen Qualitätsstandards, die bereits definiert wurden. Darüber hinaus wird eine weitere Hauptkategorie „Anderes“ erstellt, um weitere interessante Aspekte aus den Schulkonzepten festhalten zu können. Ein Subcode dieser Hauptkategorie betrifft die Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Weitere Subcodes werden während der Analyse eventuell ergänzt. Beim Durchlaufen der Schritte vier bis acht findet das Computerprogramm MAXQDA als Unterstützung Anwendung, welches Anfang der 1990er Jahren von UDO KUCKARTZ (Freie Universität Berlin) entwickelt wurde. Hier können bestimmte Textstellen den passenden Hauptcodes und Subcodes zugeordnet werden. Die Kodierregeln werden in einem sogenannten „Memo“ festgelegt. Da die Häufigkeiten der Zuordnung zu einzelnen Kategorien ermittelt werden können, ist eine weitere Analyse möglich (vgl. a.a.O. S. 113f.). Obgleich ein computergestützter Umgang mit qualitativen Daten erheblich zur Qualitätssteigerung der Auswertung beitragen kann, ersetzt er nicht die kreative Arbeit der Textinterpretation (vgl. GLÄSER-ZIKUDA 2011, S. 117f.). Beim Durchlaufen der Schritte vier bis sechs mit Hilfe des Computerprogramms, zeigte sich, dass diese Arbeit nicht immer problemlos abläuft. Daher mussten im siebten Schritt der Untersuchung das Kategoriensystem überdacht und die Kodierregeln verfeinert werden.

Folgende Regeln werden bei der Endauswertung angewendet:

- Da jeder Qualitätsstandard einer der fünf Ebenen zugeordnet ist, wird hier der Hauptcode immer auch vergeben, sobald ein Subcode vergeben wird. Mitunter lässt sich in einzelnen Konzepten zwar eine bestimmte Ebene wiederfinden, eine

Zuordnung zu einem der Qualitätsstandards ist jedoch nicht möglich. In diesem Fall wird ausschließlich der Hauptcode vergeben.

- Jede Textstelle, die zu einem Qualitätsstandard einer Ebene passt, wird diesem zugeordnet, wodurch es zu Mehrfachzuordnungen in den jeweiligen Konzepten kommt. Durch die Analyse der Häufigkeiten der Nennungen kann untersucht werden, welche Aspekte den einzelnen Schulen besonders wichtig sind und welche weniger Bedeutung erhalten.
- Wenn ein Satz/ Absatz in einem Schulkonzept zu verschiedenen Subcodes passt, wird er mehrfach zugeordnet.

Auf der **Ebene 1: Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen** werden die Subcodes...

- *Vielfalt der Förderschwerpunkte* vergeben, wenn in einem Konzept mindestens drei Förderschwerpunkte genannt werden oder wenn überhaupt nicht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen wird, sondern von der Individualität aller Schülerinnen und Schüler, mit ihren Stärken, Schwächen und besonderen Bedürfnissen, ausgegangen wird.
- ... *Förderdiagnostischer Bericht* vergeben, wenn Förderdiagnostische Berichte/Gutachten in den jeweiligen Konzepten genannt werden.
- ... *Förderpläne* vergeben, wenn diese im Konzept benannt werden.
- ... *Regelmäßigkeit der Diagnostik* vergeben, wenn die Regelmäßigkeit der Diagnostik betont wird oder wenn mindestens von zwei Diagnosezeitpunkten berichtet wird.
- ... *Individuelle Förderung* vergeben, wenn die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler beschrieben wird.

Auf der **Ebene 2: Inklusiver Unterricht** werden die Subcodes...

- ... *Vielfältigkeit der Zugänge zum Lerninhalt* vergeben, wenn deutlich wird, dass die entsprechende Schule zum Beispiel durch Methodenvielfalt, offene Unterrichtsformen, Projekte, anregende Lernumgebungen usf.. und Unterrichtsprinzipien wie Anschauung und Handlungsorientierung, Wert auf vielfältige Zugänge zu den Lerninhalten legt.

- ...*Innere Differenzierung* vergeben, wenn beispielsweise offene Unterrichtsformen oder Wochenplanarbeit genannt werden, die eine innere Differenzierung ermöglichen.
- ...*Klarheit* vergeben, wenn die Schule deutlich macht, dass sie einen Unterricht anstrebt, der für alle Schülerinnen und Schüler klar verständlich ist (z.B. durch Wiederholungen, Lernen in kleinen Schritten, besondere Berücksichtigung möglicher Schwierigkeiten).
- ...*Strukturierung* vergeben, wenn deutlich wird, dass die Schule z.B. durch die Einrichtung von Modulen, durch gut strukturierte Lernumgebungen oder klare Rahmenbedingungen etc. Wert auf eine gut strukturierte Unterrichtsorganisation legt.
- ...*Lernförderliches Klima* vergeben, wenn deutlich wird, dass sich die Schule beispielsweise durch Streitschlichter, Tutoren, klare Regeln, kooperative Lernformen etc. um ein lernförderliches Klima bemüht.

Auf der **Ebene 3: Interdisziplinäre Teamkooperation** werden die Subcodes...

- ...*Team-Teaching* vergeben, wenn im Unterricht in Lehrerinnen- oder Lehrerteams/-tandems gearbeitet wird.
- ...*Planung und Absprache* vergeben, wenn deutlich wird, dass sich die Lehrkräfte untereinander absprechen und gemeinsame Planungen vornehmen.
- ...*Gemeinsame Reflexion* vergeben, wenn ein Austausch über Probleme, Schwierigkeiten und positive Erfahrungen stattfindet.
- ...*Zeitmanagement und Effektivität* vergeben, wenn beispielsweise regelmäßige Teamsitzungen, Konferenzen, feste Planungszeiten oder ähnliches benannt werden.
- ...*Klassenübergreifende Kooperation* vergeben, wenn Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Klassen kooperieren (z.B. Hospitationen oder gemeinsame Unterrichtsplanungen etc.) oder von klassen-/schulhausübergreifenden Projekten wie beispielsweise Patenprogrammen etc. berichtet wird.

Auf der **Ebene 4: Schulkonzept und Schulleben** werden die Subcodes...

- ...*Reflexion von Chancen* vergeben, wenn im vorliegenden Schulkonzept Chancen der Inklusion reflektiert werden, oder davon berichtet wird, dass

Erfahrungen evaluiert werden und dadurch eine Weiterentwicklung des Schulkonzeptes stattfindet.

- ...*Beteiligung der Schulleitung* vergeben, wenn deutlich wird, dass die Schulleitung sich aktiv an der Umsetzung der Inklusion beteiligt. Nur die Antragsstellung des Schulprofils „Inklusion“ durch die Schulleitung reicht nicht.
- ...*Allgemeiner Zugang zu außerschulischen Aktivitäten* vergeben, wenn eine aktive Teilnahme an schulischen und außerschulischen Aktivitäten für alle Schülerinnen und Schüler möglich ist.
- ...*Leitbild der Inklusion* vergeben, wenn das Leitbild der Inklusion fest im Schulkonzept verankert ist oder die Verankerung des Leitbildes im Zuge der Schulentwicklung angestrebt wird.
- ...*Unterstützung durch das Kollegium* vergeben, wenn beschrieben wird, dass die Lehrkräfte die Inklusion unterstützen.

Auf der **Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld** werden die Subcodes...

- ...*Vernetzung mit dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler* vergeben, wenn eine enge Zusammenarbeit mit allen für die Schülerin oder den Schüler relevanten Personen angestrebt wird.
- ...*Entwicklung eines interdisziplinären Netzwerks* vergeben, wenn die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit verschiedenen Personen oder Institutionen (z.B. Psychologinnen und Psychologen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Frühförderstellen etc.) genannt wird.
- ...*Elternarbeit* vergeben, wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern betont wird.
- ...*Einbezug des Umfelds* vergeben, wenn deutlich wird, dass das Umfeld (z.B. Förderzentrum in der gleichen Gemeinde/gesamter Schulverband, Hort, Kreisjugendring, Stadt/Gemeinde etc.) in die Arbeit und Entwicklung der Schule einbezogen wird.
- ...*Fachliche Beratung* vergeben, wenn im Schulkonzept eine fachliche Beratung für die Lehrkräfte (z.B. durch den MSD, schulinterne oder -externe Fortbildungsangebote etc.) aufgeführt wird.

Die Vorgehensweise innerhalb der Hauptkategorie „Anderes“ unterscheidet sich von der Vorgehensweise bei den einzelnen Ebenen. Hier soll es nicht um die Ermittlung von Häufigkeiten gehen, sondern es soll lediglich untersucht werden, ob bestimmte

Besonderheiten in einem Konzepten genannt werden. Die einzelnen Subcodes werden daher nur einmal pro Schule vergeben.

Folgende Subcodes werden unter der Kategorie „Anderes“ vergeben, um die abschließende Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern:

- *Kinder und Jugendliche mit gravierenden Lernschwierigkeiten* wird vergeben, wenn diese Gruppe in dem jeweiligen Schulkonzept angesprochen wird.
- *Fördermaterial* wird vergeben, wenn in dem jeweiligen Schulkonzept von besonderem Fördermaterial (z.B. Montessori-Material) berichtet wird.
- *Günstige Rahmenbedingungen* wird vergeben, wenn besonders förderliche Rahmenbedingungen aufgeführt werden.
- *Äußere Differenzierung* wird vergeben, wenn die Schule äußere Differenzierungsmaßnahmen erwähnt.
- *Behinderte Schülerinnen und Schüler* wird vergeben, wenn die Schule diese Bezeichnung innerhalb des Schulkonzeptes für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verwendet. Bei der Bezeichnung Schülerinnen und Schüler mit Behinderung wird dieser Subcode nicht vergeben.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Schulkonzepte werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3.3 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählter Schulkonzepte

Hier werden die Ergebnisse der Analyse mit Hilfe von verschiedenen Graphiken dargestellt und beschrieben. Bevor die Nennungen der einzelnen Qualitätsstandards auf jeder Ebene aufgezeigt werden, erfolgt ein Gesamtüberblick über die Nennungen der Subcodes und Hauptcodes in den einzelnen Schulkonzepten. Die Abbildungen zeigen, in welchem Verhältnis die verschiedenen Qualitätsstandards und Ebenen in den einzelnen Schulkonzepten berücksichtigt werden. Je größer ein Quadrat, desto häufiger zeigt sich ein Haupt-/Subcode in dem jeweiligen Schulkonzept. Die Berechnung der Symbolgröße bezieht sich auf die Spalte.

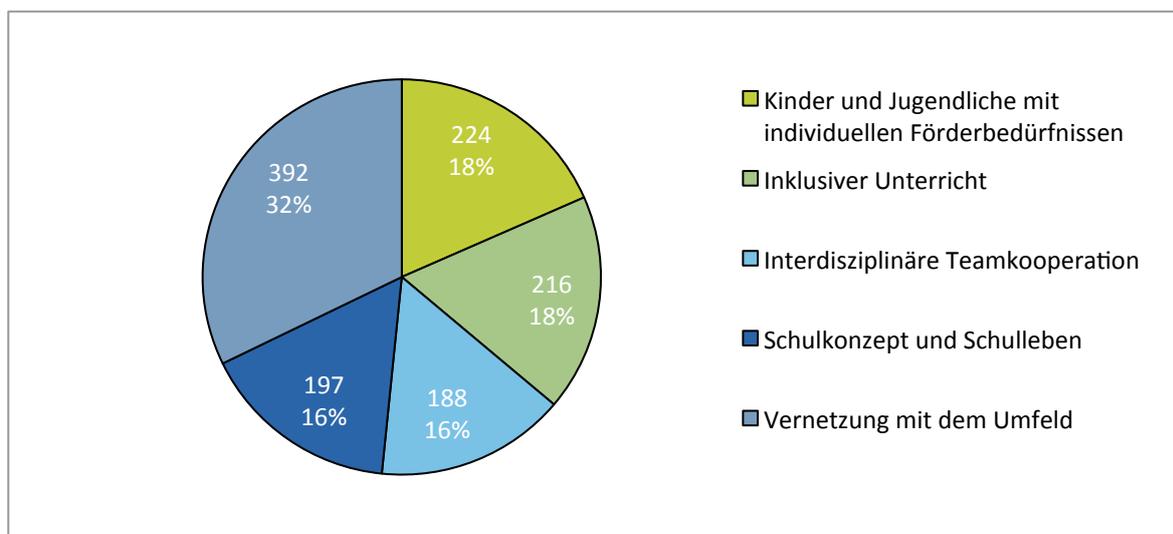
Abb. 4: Qualitätsstandards in den Konzepten der Schulen mit dem Profil Inklusion (Oberbayern und Mittelfranken)

Codesystem	MF 1	MF 2	MF 3	MF 4	MF 5	MF 6	MF 7	OB 1	OB 2	OB 3	OB 4	OB 5	OB 6	OB 7	OB 8
Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Vielfalt der Förderschwerpunkte	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Förderdiagnostischer Bericht	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Förderpläne	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Regelmäßigkeit der Diagnostik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Individuelle Förderung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Inklusiver Unterricht	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Vielfältigkeit der Zugänge zum Lerninhalt	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Innere Differenzierung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Klarheit	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Strukturierung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lernförderliches Klima	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Interdisziplinäre Teamkooperation	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Team-Teaching	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Planung und Absprache	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Gemeinsame Reflexion	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Zeitmanagement und Effektivität	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Klassenübergreifende Kooperation	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Schulkonzept und Schulleben	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Reflexion von Chancen	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Beteiligung der Schulleitung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Allgemeiner Zugang zu außerschulischen Aktivitäten	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Leitbild der Inklusion	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Unterstützung durch das Kollegium	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Vernetzung mit dem Umfeld	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Vernetzung mit dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Entwicklung eines interdisziplinären Netzwerkes	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Elternarbeit	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Einbezug des Umfeldes	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Fachliche Beratung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Die Abbildungen 3 und 4 zeigen lediglich, ob ein Qualitätsstandard/ eine Ebene in einem Schulkonzept genannt wird oder nicht. Häufigkeiten werden hier nicht berücksichtigt. Es ist zu erkennen, dass die Ebenen „Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen“, „Inklusiver Unterricht“, „Schulkonzept und Schulleben“ und „Vernetzung mit dem Umfeld“ in allen 28 Schulkonzepten genannt werden. Lediglich die Ebene drei „Interdisziplinäre Teamkooperation“ wird in einem Konzept nicht berücksichtigt.

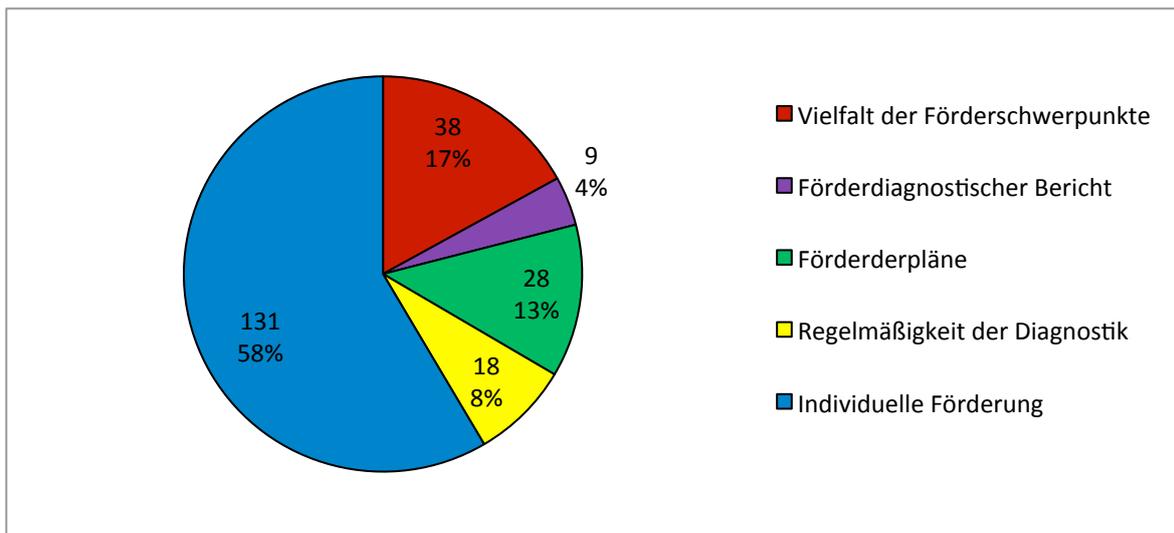
Unter den Subcodes taucht lediglich die *Fachliche Beratung* in allen Schulkonzepten auf. Der Qualitätsstandard *Klarheit* wird hingegen nur in drei Konzepten vergeben. Alle anderen Qualitätsstandards werden in sieben bis 26 Konzepten berücksichtigt. In einigen Schulkonzepten (z.B. H11GS7, H48GS7, H30GS7, OB4) finden sich nahezu alle Qualitätsstandards wieder.

Abb. 5: Häufigkeiten der Nennungen der einzelnen Ebenen

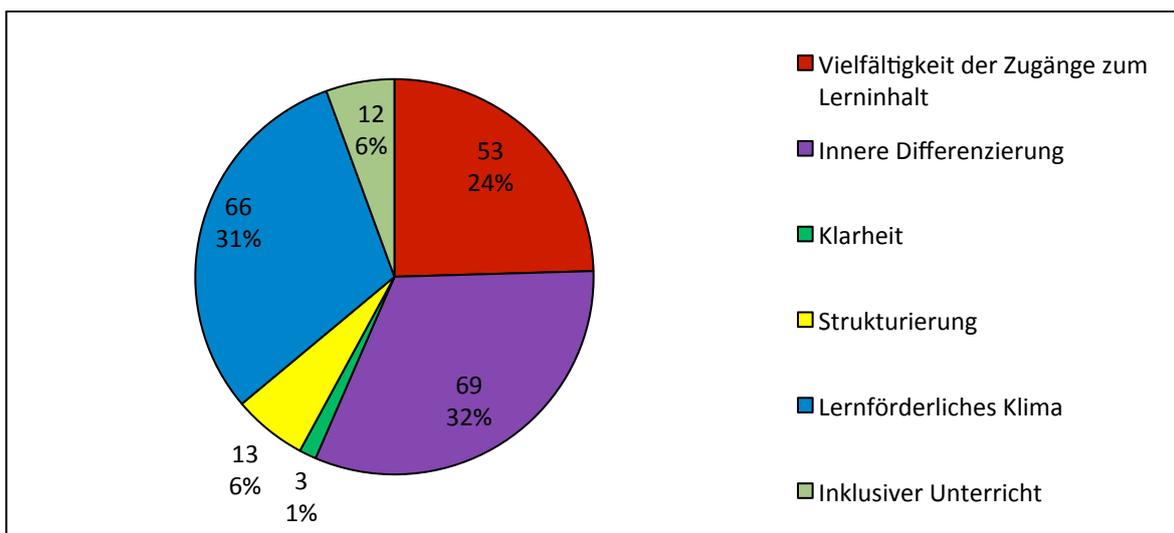


In der Abbildung wird dargestellt, wie häufig die einzelnen Ebenen insgesamt in allen Schulkonzepten genannt werden. Es zeigt sich, dass die äußere Ebene des Mehrebenenmodells „Vernetzung mit dem Umfeld“ mit 392 Nennungen am meisten berücksichtigt wird. Mit 224 Nennungen und 216 Nennungen folgen die Ebene eins, „Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen“ und die Ebene zwei, „Inklusiver Unterricht“. Die Ebenen drei „Interdisziplinäre Teamkooperation“ (188 Nennungen) und vier „Schulkonzept und Schulleben“ (197 Nennungen) werden weniger häufig erwähnt.

Im Folgenden wird die Vergabe der Qualitätsstandards auf den einzelnen Ebenen genauer betrachtet.

Abb. 6: *Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen*

Hier wird dargestellt, wie sich die 224 Nennungen der Ebene eins auf die einzelnen Qualitätsstandards verteilen. Die *Individuelle Förderung* (131 Nennungen) wird mit Abstand am häufigsten genannt. Weniger häufig vergeben werden die Subcodes *Vielfalt der Förderschwerpunkte*, *Förderpläne* und *Regelmäßigkeit der Diagnostik*. Der Qualitätsstandard *Förderdiagnostischer Bericht* wird mit neun Nennungen in den Schulkonzepten kaum berücksichtigt.

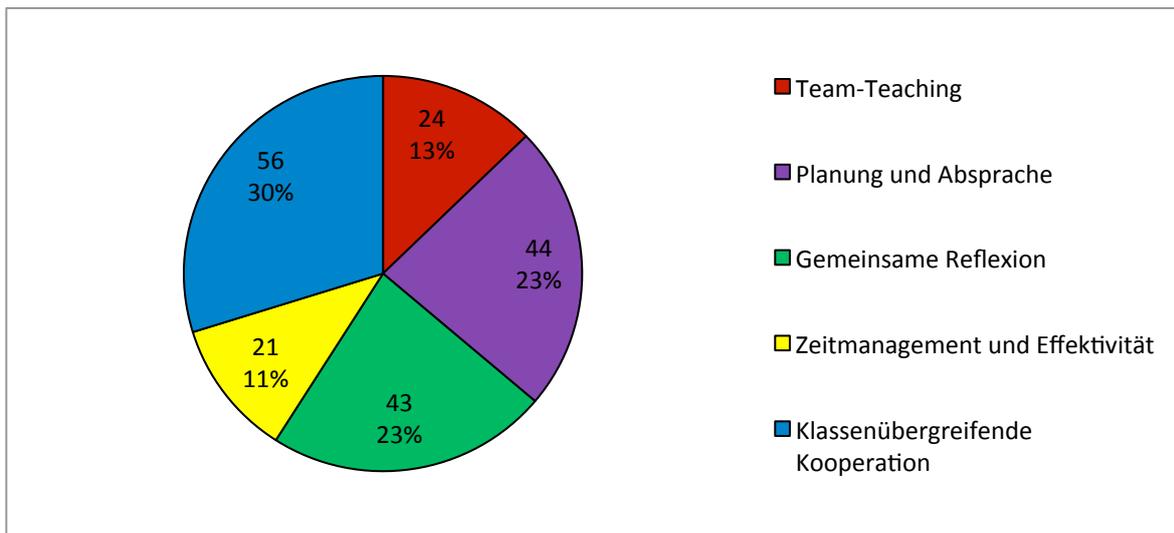
Abb. 7: *Inklusiver Unterricht*

Auf der zweiten Ebene wird mehrmals (12 Zuordnungen) nur der Hauptcode vergeben, da zwar von inklusiven Formen des Unterrichts (Einzelintegration, Kooperationsklassen etc.) berichtet wird, aber nicht weiter erläutert wird, wie dieser

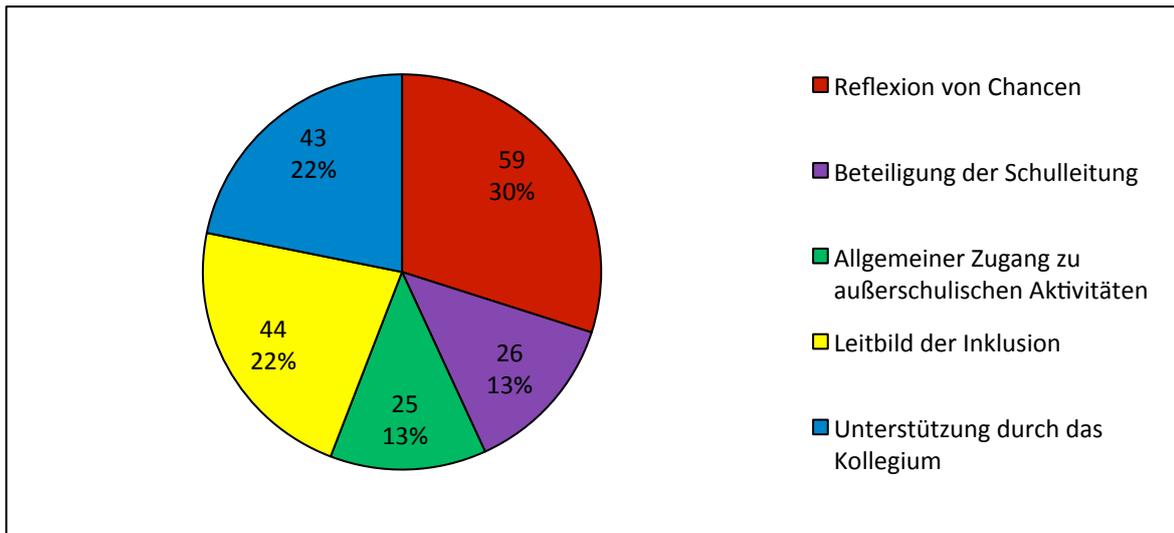
abläuft. Um dennoch alle 216 Nennungen der Ebene zwei in der Abbildung darzustellen, wird deshalb ein sechster Sektor eingefügt.

Aus der Abbildung geht hervor, dass vor allem die Qualitätsstandards *Lernförderliches Klima*, *Innere Differenzierung* und *Vielfältigkeit der Zugänge zum Lerninhalt* in den Schulkonzepten berücksichtigt werden. *Klarheit* und *Strukturierung* werden selten bis gar nicht erwähnt.

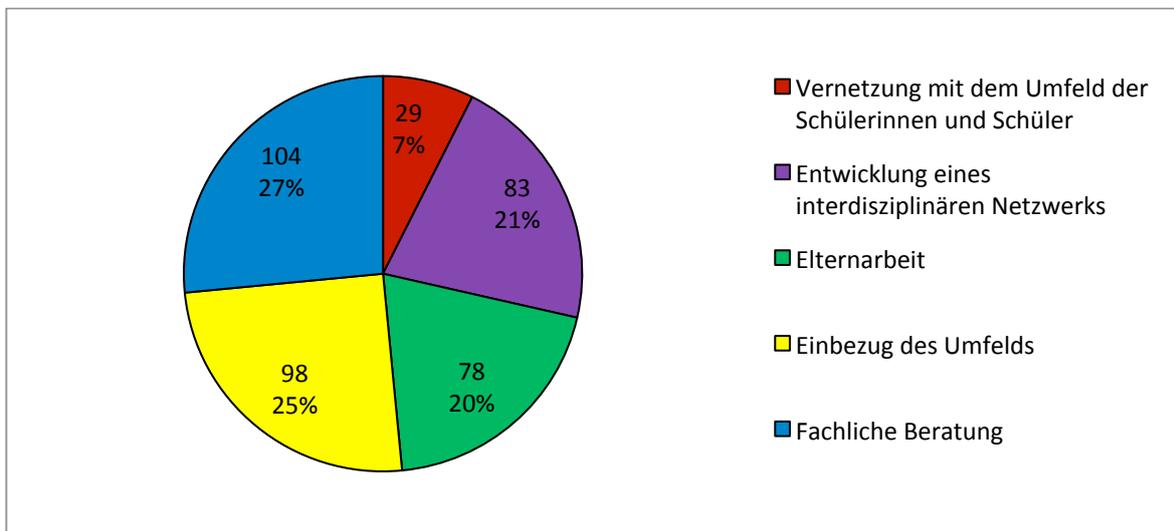
Abb. 8: *Interdisziplinäre Teamkooperation*



Der Qualitätsstandard *Klassenübergreifende Kooperation* wird auf der Ebene der „Interdisziplinären Teamkooperation“ mit 56 Nennungen am häufigsten in den Schulkonzepten erwähnt. Aber auch die Subcodes *Planung und Absprache* und *Gemeinsame Reflexion* werden häufig vergeben. Lediglich die beiden Qualitätsstandard *Team-Teaching* sowie *Zeitmanagement und Effektivität* sind weniger häufig auffindbar.

Abb. 9: **Schulkonzept und Schulleben**

Auf der vierten Ebene „Schulkonzept und Schulleben“ wird der Subcode *Reflexion von Chancen* mit 59 Nennungen am häufigsten vergeben. Darüber hinaus wird auch der Qualitätsstandard *Leitbild der Inklusion* in den Schulkonzepten häufig genannt. Weniger Erwähnung finden die Kriterien *Unterstützung durch das Kollegium*, *Beteiligung der Schulleitung* und der *Allgemeine Zugang zu außerschulischen Aktivitäten*.

Abb. 10: **Vernetzung mit dem Umfeld**

Die 392 Nennungen der fünften Ebene verteilen sich vor allem auf die Qualitätsstandards *Fachliche Beratung*, *Einbezug des Umfelds*, *Entwicklung eines interdisziplinären Netzwerks* und *Elternarbeit*. Hier ist lediglich der Qualitätsstandard *Vernetzung mit dem Umfeld der Schülerinnen und Schülern* seltener auffindbar.

3.4 Interpretation der Ergebnisse

Zunächst muss vermerkt werden, dass die Qualität der Schulkonzepte extrem variiert. Es liegt beispielweise ein Konzept (H48GS7) vor, das 41 Seiten umfasst und außer dem Subcode *Klarheit* alle Qualitätsstandards enthält. Im Gegensatz dazu wurde auch ein Konzept (H14GS7) in die Analyse einbezogen, das lediglich eine Seite umfasst. Ob man in diesem Fall tatsächlich von einem Schulkonzept sprechen kann, ist fragwürdig, aber da auch hier einige wenige Qualitätsstandards zu finden waren und von der entsprechenden Schule keine weiteren Informationen vorliegen, fand auch dieses Konzept Eingang in die Untersuchung. Da die entsprechende Schule auf ein bestehendes „pädagogisches Konzept“ (H14GS7) hinweist, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass auch an dieser Schule mehr Qualitätsstandards berücksichtigt werden, als es hier den Anschein macht. Weitere Konzepte sind wenig ausführlich und haben eher provisorischen Charakter. Sie werden in zwei Fällen von den entsprechenden Schulen auch nur als „Kurzkonzepte“ (H34GS2; H35GS2) bezeichnet. Aus der Tatsache, dass von den 28 vorliegenden Schulkonzepten einige eher knapp gehalten sind, lässt sich schließen, dass an einigen Schulen in Bezug auf die Erarbeitung eines umfangreichen Bildungs- und Erziehungskonzeptes noch Nachholbedarf besteht. Allerdings sind die vorliegenden Konzepte, wie oben bereits erwähnt wurde, diejenigen, die bei der Stellung des Antrages zum Schulprofil „Inklusion“ eingereicht wurden. Daher bestand bei der Erarbeitung der Konzepte eventuell auch Zeitdruck, um die gesetzten Fristen einzuhalten. Möglicherweise wurden die Konzepte der entsprechenden Schulen inzwischen weiterentwickelt. Positiv zu vermerken ist, dass, bereits zum Zeitpunkt der Antragsstellung, nur mit einer Ausnahme (H14GS7) alle Schulen, alle fünf Ebenen berücksichtigten. Die Untersuchungsfrage, ob sich die fünf Ebenen aus dem Mehrebenenmodell in den Schulkonzepten von Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ abzeichnen, kann also eindeutig mit ja beantwortet werden.

Die Ebene eins **Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen** wird mit 224 Nennungen am zweithäufigsten angesprochen. Die *individuelle Förderung* wird hierbei am meisten berücksichtigt und ist mit 131 Nennungen auch der Qualitätsstandard, der im Vergleich zu allen anderen am häufigsten genannt wird. Die *individuelle Förderung* der Schülerinnen und Schüler ist also ein

Qualitätsanspruch, den alle Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ sehr ernst zu nehmen scheinen. Den anderen Qualitätsstandards auf dieser Ebene wird weniger Berücksichtigung zuteil.

Die *Vielfalt der Förderschwerpunkte* wird insgesamt 38 Mal genannt. Aufgrund der geringen Anzahl der Gesamtnennungen kann jedoch nicht direkt auf eine geringe Bedeutung für die Schulen geschlossen werden. Da der Qualitätsstandard in 21 der 28 Schulkonzepten vergeben werden konnte, kann man davon ausgehen, dass auch dieser Standard für die meisten Schulen bedeutend ist, jedoch aufgrund der Tatsache, dass es hier nicht so viel zu berichten gibt (meist nur einmalige Auflistung oder Nennung von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Förderschwerpunkten), konnte der entsprechende Code nicht so häufig vergeben werden. Außerdem lässt sich vermuten, dass die meisten Schulen noch keine Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern aller Förderschwerpunkte gemacht haben. Darum fanden wohl nur Förderschwerpunkte Erwähnung, mit denen die Schule selber schon Kontakt hatte. So wurden die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung am häufigsten genannt. Da in den Konzepten jedoch verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte (auch Sehen, körperlich und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung) genannt werden, kann man davon ausgehen, dass die Schulen offen für Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sind und eine individuelle Förderung ermöglichen. Allerdings werden die Grundlagen, *Förderpläne*, *Regelmäßigkeit der Diagnostik* und *Förderdiagnostische Berichte*, die eine spezifische, genau auf das Kind abgestimmte Förderung ermöglichen, in vielen Konzepten nicht berücksichtigt.

Der Qualitätsstandard *Förderpläne* wird in zwölf Konzepten nicht berücksichtigt. In den anderen 16 Konzepten konnte der Subcode 28 Mal vergeben werden. An einigen dieser 16 Schulen werden *Förderpläne* nur nebenbei erwähnt, an anderen wird ihnen besondere Aufmerksamkeit zuteil. Eine regelmäßige Fortschreibung der Förderpläne scheint an den meisten Schulen zeitlich nicht umsetzbar zu sein. Einzelne Schulen streben die Erstellung von *Förderplänen* für alle Schülerinnen und Schüler an. So auch die Schule H36GS2, die die Förderplanarbeit folgendermaßen beschreibt:

„Aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen braucht jeder Schüler eine ihm gemäße pädagogische Lernanleitung. [...] Die Förderpläne sind konkret gehalten und bauen auf Stärken auf. Sie beschreiben die notwendigen Verbesserungen und sie ermöglichen die Teilhabe an Unterricht und Schulleben“ (H36GS2).

Die Schule bemüht sich demnach um eine kompetenzorientierte Förderung für alle Schülerinnen und Schüler was vorbildlich ist. Dieser Anspruch ist in den meisten anderen Schulkonzepten nicht auszumachen. In Bezug auf die Förderplanarbeit bestehen demnach große Unterschiede.

Dies zeigt sich in ähnlicher Weise auch bei dem Qualitätsstandard *Regelmäßigkeit der Diagnostik*, der nur in acht Schulkonzepten (insgesamt 18 Nennungen) gefunden wurde. Während die wenigen Schulen, in denen der Subcode vergeben wurde, diesen Anspruch ernst nehmen und teilweise vielfältige Möglichkeiten der Diagnostik, wie den Einsatz von EDV gestützten Diagnose- und Förderprogrammen, standardisierte Testverfahren etc. (H48GS7) nennen können, findet der Standard in 20 Konzepten überhaupt keine Berücksichtigung, was möglicherweise daran liegt, dass dieser Anspruch hoch und die praktische Umsetzung zeitintensiv ist. Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ klagen teilweise über zu wenig Zeit und personelle Ressourcen. Eine regelmäßige kompetenzorientierte Diagnostik für alle Schülerinnen und Schüler erfordert jedoch Zeit und geschultes Personal. Eventuell besteht hier sowohl in der Ausstattung der Schulen als auch im Fortbildungsbereich Nachholbedarf.

Das Schlusslicht auf der Ebene eins des Mehrebenenmodells bilden die *Förderdiagnostischen Berichte*. Sie werden lediglich in sieben Schulkonzepten an neun Stellen erwähnt. Dies kann jedoch nicht zwangsläufig als Mangel der Schulen ausgelegt werden. Die Erstellung von speziellen Gutachten für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist im Zuge der schulischen Inklusion nicht unumstritten, da sie zur Etikettierung und zur Bildung von zwei Gruppen innerhalb einer Schule beitragen kann. Diese Gedanken spiegeln sich auch in einigen Schulkonzepten wieder. Das Kollegium der Schule H48GS7 spricht sich beispielsweise dafür aus „Stigmatisierungen wie die gutachterliche Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nur insoweit einzufordern, wie es zur Sicherung von Ressourcen notwendig ist“ (H48GS7). Möglicherweise werden Gutachten aus demselben Grund in einigen Konzepten gar nicht erst erwähnt. Ein anderer Grund

der geringen Beachtung könnte sein, dass diese Gutachten gesetzlich vorgeschrieben, demnach an jeder Schule existieren müssten und die entsprechenden Schulen es daher nicht für nötig befinden, sie im Konzept zu erwähnen, sondern Schwerpunkte auf schulinterne Besonderheiten legen. Die Reflexion über die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Erstellung von *Förderdiagnostischen Berichten* bietet jedoch weitere Entwicklungsmöglichkeiten für die entsprechende Schule. Eine Berücksichtigung in allen Schulkonzepten wäre wünschenswert.

Auf der Ebene der „Kinder und Jugendlichen mit individuellen Förderbedürfnissen“ haben nahezu alle Schulen den Anspruch, *individuelle Förderung* zu ermöglichen. Die anderen Qualitätsansprüche variieren von Schule zu Schule sehr stark.

Der **Inklusive Unterricht** wird mit 216 Gesamtnennungen etwas weniger häufig berücksichtigt als die „Kinder und Jugendlichen mit individuellen Förderbedürfnissen“. Das liegt möglicherweise daran, dass an einigen Schulen zum Zeitpunkt der Antragsstellung erst wenige Inklusionserfahrungen gesammelt worden waren und sich Konzepte für den Unterricht erst nach und nach entwickeln. Außerdem wurde hier zwölf Mal der Hauptcode ohne eine Zuordnung zu einem Subcode vergeben, was ebenfalls dafür spricht, dass konkrete Vorstellungen zum inklusiven Unterricht noch nicht ausgereift sind. Oder aber – es wird Abstand davon gehalten, den Unterricht zu detailliert zu beschreiben, da jede Lehrerin und jeder Lehrer anders im Unterricht agierte und man Freiräume erhalten möchte. Dies sind eventuell Gründe für die Gesamtverteilung der einzelnen Qualitätsstandards auf dieser Ebene.

Die beiden Standards *Strukturierung* und *Klarheit* betreffen den konkreten Unterricht und werden im Konzept kaum berücksichtigt. Lediglich bei einer Schule (H36GS2) konnten beide Subcodes vergeben werden. Aus dem Satz, „Das Prinzip der Veranschaulichung, der Visualisierung, der Wiederholung, der Strukturierung und des Lernens in kleinen Schritten, bei Bedarf der Isolierung von Schwierigkeiten wird beachtet“ (H36GS2), kann der Anspruch der Schule, an einen für alle klar verständlichen und gut strukturierten Unterricht abgeleitet werden. Der Qualitätsstandard *Klarheit* konnte sonst nur in zwei anderen Konzepten gefunden

werden. Den Anspruch der *Strukturierung* stellen immerhin sechs weitere Schulen (13 Gesamtnennungen) an sich. Beide Qualitätsstandards nehmen jedoch in der Gesamtbetrachtung einen sehr geringen Stellenwert ein – und das obwohl sowohl das Unterrichtsprinzip Klarheit als auch Strukturierung in der Fachliteratur nicht nur mit inklusivem Unterricht, sondern allgemein auch mit gutem Unterricht in Verbindung gebracht werden. Die große Bedeutung dieser Unterrichtsprinzipien für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheint nicht allgemein bekannt zu sein. Eine größere Berücksichtigung von Seiten der Schulen wäre hier wünschenswert. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen vor Ort können dabei eine Unterstützung sein.

Die Subcodes *Vielfältigkeit der Zugänge zum Lerninhalt* (53 Nennungen in 19 Konzepten) und *Innere Differenzierung* (69 Nennungen in 25 Konzepten) konnten hingegen bei einer großen Mehrheit der Schulen vergeben werden, wodurch deutlich wird, dass es sich hier um Qualitätsansprüche handelt, die viele Schulen an sich stellen, um den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht gerecht zu werden. Die *Innere Differenzierung* wird vor allem durch offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit und Wochenplanarbeit gewährleistet. Bei diesem Qualitätsstandard gilt es allerdings auch zu berücksichtigen, dass einige der Schulen, die diesen Qualitätsstandard im Konzept aufführen, auch äußere Differenzierungsmaßnahmen nennen. Daraus lässt sich schließen, dass ein Großteil der Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ äußere und innere Differenzierungsmaßnahmen als notwendig erachtet, um inklusiven Unterricht zu ermöglichen. In einem Konzept (H35GS2) konnten nur Hinweise auf äußere, nicht aber auf innere Differenzierungsmaßnahmen gefunden werden. Hier besteht ein Entwicklungsbedarf. Erneut zeigt sich die unterschiedliche Qualität der einzelnen Schulkonzepte.

Das *Lernförderliche Klima* wurde auf der Ebene zwei ebenfalls häufig (66 Mal) genannt. 20 Schulen beschreiben – oft ausführlich, dass ihnen dieser Anspruch sehr wichtig ist und nennen verschiedene Einrichtungen, die diesen unterstützen. Die häufige Nennung könnte damit zusammenhängen, dass ein lernförderliches Klima an jeder Schule besonders wichtig ist und somit bereits vor der Einführung des Schulprofils „Inklusion“ Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas eingeführt

wurden, die im Zuge der Inklusion dann erhalten und eventuell auch weiterentwickelt wurden.

Auf der Ebene zwei zeigt sich, dass einige Qualitätsstandards wie die *Vielfältigkeit der Zugänge zum Lerninhalt*, die *Innere Differenzierung* und das *Lernförderliche Klima* wohl von der Mehrheit der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen bei ihren Planungen berücksichtigt werden. Es scheint jedoch, dass andere Qualitätsstandards wie *Klarheit* und *Strukturierung* vernachlässigt werden.

Auf der Ebene drei, **Interdisziplinäre Teamkooperation** wurden die wenigsten (188) Codes vergeben und es zeigt sich, dass einige Schulen hier an Grenzen stoßen. Dennoch werden in den meisten Schulkonzepten mehrere Subcodes auf dieser Ebene genannt. Sieben Schulen berücksichtigen hier sogar alle Qualitätsansprüche. Auch die „interdisziplinäre Teamkooperation“ scheint daher für viele Schulen wichtig zu sein. Die geringe Anzahl der Gesamtnennungen könnte eventuell darauf zurückzuführen sein, dass Teambesprechungen, Abstimmungen mit Hilfskräften und ähnliches einen großen Zeitaufwand bedeuten, der kaum zu bewältigen ist (H47GS2) und dass die Schulen dieser Ebene deshalb weniger Raum in ihren Schulkonzepten einräumen.

Neun Schulen (21 Nennungen) bemühen sich beispielsweise durch regelmäßig stattfindende Besprechungen um ein gutes *Zeitmanagement und Effektivität*. Dieser Anspruch wird nur von einer Minderheit der Schulen im Schulkonzept aufgeführt und scheint in der Praxis häufig schwer zu erfüllen zu sein. Um die Herausforderungen, die die Inklusion mit sich bringt, an einer Schule gemeinsam zu bewältigen, ist dieser Qualitätsstandard jedoch unabdingbar. Auch gemeinsame *Planungen und Absprachen* spielen dabei eine wichtige Rolle. Diese finden laut den jeweiligen Schulkonzepten an einer Mehrheit der Schulen statt. Häufig wird von regelmäßigen Teamsitzungen berichtet. Der Subcode konnte in 22 Konzepten (44 Nennungen) vergeben werden.

Auch das *Team-Teaching* (24 Nennungen in 17 Schulen) wird in vielen Schulen angesprochen und die Bereitschaft dafür ist von Seiten vieler Lehrkräfte gegeben. Der Unterricht durch zwei Lehrkräfte beschränkt sich jedoch oft auf einzelne

Schulstunden. Ein durchgehendes *Team-Teaching* scheint nur in Tandemklassen möglich zu sein. Mehr Personal könnte hier neue Spielräume schaffen. Stets sollten Zeiträume für *gemeinsame Reflexionen* freigehalten werden. 19 Schulen (43 Nennungen) führen diesen Qualitätsstandard in ihrem Schulkonzept auf und verdeutlichen so die Wichtigkeit dieses Anspruchs.

Von *klassenübergreifender Kooperation* berichten 21 Schulen. Sie wird mit 56 Nennungen auf dieser Ebene am häufigsten angesprochen. Dieser Qualitätsstandard ist demnach für einen Großteil der Schulen wichtig. Klassenübergreifende Projekte sind an den meisten Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ üblich, und teilweise finden auch gegenseitige Hospitationen statt.

Es wird deutlich, dass sich fast alle Schulen um die interdisziplinäre Teamkooperation bemühen. Außer dem Qualitätsstandard *Zeitmanagement und Effektivität* werden alle Subcodes auf dieser Ebene von einer Mehrheit der Schulen berücksichtigt.

Auf der Ebene vier **Schulkonzept und Schulleben** wurden 197 Codes, also etwas mehr Codes als auf der Ebene drei, vergeben. Die meisten Schulen befinden sich hier auf einem guten Weg. Die zwei Subcodes *Beteiligung der Schulleitung* und *Allgemeiner Zugang zu außerschulischen Aktivitäten* werden deutlich weniger häufig erwähnt, als die Subcodes *Unterstützung durch das Kollegium*, *Reflexion von Chancen* und *Leitbild der Inklusion*.

Der Qualitätsstandard *Beteiligung der Schulleitung* wird nur in zwölf Konzepten berücksichtigt. Während die Wichtigkeit der aktiven Beteiligung der Schulleitung in einigen Konzepten besonders hervorgehoben wird, spielt sie in anderen Konzepten keine Rolle. Dies liegt entweder daran, dass sich die Schulleitungen hier tatsächlich nicht sehr stark in den Prozess der inklusiven Schulentwicklung einbringen oder aber daran, dass eine Aufnahme dieses Aspekts in das Schulkonzept als nicht wichtig erachtet wurde. Dies könnte zum Beispiel bei einer bescheidenen Schulleitung der Fall sein, die ihre aktive Beteiligung als Selbstverständlichkeit betrachtet. Falls sich einige Schulleitungen jedoch tatsächlich nicht beteiligen, sollten diese dringend ihre

Einstellung ändern, da gerade im Prozess der Schulentwicklung eine starke und innovative Schulleitung besonders wichtig ist.

Die *Unterstützung durch das Kollegium* wird im Gegensatz dazu in 23 Konzepten (43 Nennungen) angesprochen. Die wenigen Lehrkräfte, die derzeit noch unsicher sind, könnten eventuell durch eine fachliche Beratung und Unterstützung motiviert werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass ein Großteil der unterrichtenden Lehrkräfte an Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ bereits jetzt diese Entwicklung befürworten. Diese Vermutung wird zusätzlich dadurch gestützt, dass in vielen Schulkonzepten (59 Nennungen in 18 Konzepten) Chancen reflektiert werden und von Gesprächen über die zukünftige Schulentwicklung und ähnliches berichtet wird. Durch den Austausch der Personen aus verschiedenen Fachrichtungen können an den Schulen positive Entwicklungen in Gang kommen. Ohne die Beteiligung und das Engagement zahlreicher Lehrkräfte wären einige der vorliegenden, ausführlichen Erziehungs- und Unterrichtskonzepte nicht vorstellbar.

Auch das *Leitbild der Inklusion* spiegelt sich in 24 Schulkonzepten (44 Nennungen) wieder, was darauf hindeutet, dass es vielen Schulen bereits zum Zeitpunkt oder vor dem Zeitpunkt der Antragsstellung ein Anliegen war, das neue Leitbild in das Schulkonzept aufzunehmen. Die Begriffe und Beschreibungen zum jeweiligen Leitbild sind individuell sehr verschieden und teilweise kreativ. Es wird deutlich, dass einige Schulen intensiv an der Entwicklung ihres Bildungs- und Erziehungskonzeptes arbeiten.

Der *allgemeine Zugang zu Außerschulischen Aktivitäten* wird dabei jedoch nicht immer berücksichtigt. Der Subcode konnte 25 Mal in 13 Konzepten vergeben werden. Diesem Aspekt sollte von einigen Schulen mehr Beachtung im Schulkonzept entgegen gebracht werden, da es ein Anliegen jeder Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ sein sollte, allen Schülerinnen und Schülern die Beteiligung an schulischen und auch außerschulischen Veranstaltungen und Unternehmungen zu ermöglichen.

Insgesamt zeigt sich, dass auf dieser Ebene derzeit viele positive Entwicklungen zu beobachten sind und vielfältige Konzepte entstehen.

Die äußere Ebene, **Vernetzung mit dem Umfeld**, des Mehrebenenmodells wurde mit 392 Nennungen in den Schulkonzepten mit Abstand am häufigsten berücksichtigt. Dies liegt zum einen vermutlich daran, dass sehr viele Schulen – auch ohne das Schulprofil „Inklusion“ mit ihrem Umfeld vernetzt sind und zum anderen daran, dass durch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwangsläufig Hilfen von außen hinzugezogen werden (z.B. Mobile Sonderpädagogische Dienste, MSD), um die individuelle Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Sogar in den wenig ausführlichen Schulkonzepten konnten positive Einstellungen auf dieser Ebene festgestellt werden.

Der Qualitätsstandards *Fachliche Beratung* (104 Nennungen) wird in allen Schulkonzepten genannt. Man kann daher davon ausgehen, dass jede untersuchte Schule auf zusätzliche Unterstützung zurückgreifen kann. Dabei wird an den meisten (24) Schulen auch das Umfeld einbezogen, was vor allem durch die wohnortnahe Beschulung der Schülerinnen und Schüler gut möglich ist. In diesem Zusammenhang entstehen häufig interdisziplinäre Netzwerke mit Sozialämtern, psychologischen und medizinischen Dienstes etc., woraus sich Vorteile für alle Beteiligten ergeben. In der Analyse wurde die *Entwicklung eines interdisziplinären Netzwerks* in 25 Schulkonzepten (83 Nennungen) ermittelt. Dieser Anspruch ist zwar hoch und zeitintensiv, aber scheint bereits jetzt an den Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ gut zu gelingen.

Auch die *Elternarbeit* (78 Nennungen) wird in nahezu allen (26) Schulkonzepten aufgeführt und nimmt so einen hohen Stellenwert ein. Allerdings beschränkt sie sich teilweise auf die an allen Schulen üblichen Elternsprechtage und Elternabende. Hier könnte eventuell auch in Verbindung mit dem weniger häufig genannten Qualitätsstandard *Vernetzung mit dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler* (29 Nennungen in 14 Konzepten) der Kontakt gestärkt werden. Für die Entwicklung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen sollten alle Ressourcen zu einem sinnvollen Ganzen zusammengeführt werden, wobei viele (Klassenlehrkraft, MSD, Eltern, außerschulische Institutionen etc.) etwas beitragen können, wie die Schule H30GS7 in ihrem Schulkonzept beschreibt.

Auf der äußeren Ebenen konnte eine große Präsenz der Subcodes *Entwicklung eines interdisziplinären Netzwerks*, *Elternarbeit*, *Einbezug des Umfelds* und *Fachliche Beratung* festgestellt werden, woraus sich schließen lässt, dass sich diese Ansprüche fest an bayerischen Schulen etabliert haben.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Qualität der Schulkonzepte sehr stark variiert. Positive Entwicklungen auf allen Ebenen zeichnen sich jedoch in allen Schulkonzepten ab. Zahlreiche Qualitätsstandards wurden bereits zum Zeitpunkt der Antragsstellung von vielen Schulen berücksichtigt. Inwieweit dabei die größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Kinder und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten dabei berücksichtigt werden, wird im Folgenden noch genauer betrachtet.

3.5 Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit gravierenden Lernschwierigkeiten

Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten (vgl. HEIMLICH 2009) werden an 17 Schulen speziell in den Schulkonzepten genannt. Aufgrund der Tatsache, dass die Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ alle Kinder und Jugendlichen des Sprengels aufnehmen, kann man davon ausgehen, dass sie auch an den meisten anderen Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ unterrichtet werden. Die Analyse der Konzepte hat gezeigt, dass bei einigen Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ in Bayern im Jahr 2011 bereits günstige Rahmenbedingungen vorlagen. In acht Schulen wird im Schulkonzept von besonderem Fördermaterial (z.B. Montessori-Material) berichtet, welches für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten besonders wichtig ist, um ihnen Unterrichtsinhalte anschaulich zu vermitteln. In neun Schulen wurden günstige Rahmenbedingungen wie beispielsweise Lernwerkstätten oder genügend Räumen zur Differenzierung beschrieben, wovon diese Kinder und Jugendlichen profitieren können. Durch die hohe Präsenz des Qualitätsstandards *Innere Differenzierung*, *Individuelle Förderung* und *Fachliche Beratung* kann man davon ausgehen, dass eine spezifische Förderung für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten an Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ ermöglicht werden kann. Darüber hinaus sind

die fest angestellten Lehrkräfte für Sonderpädagogik häufig im Förderschwerpunkt Lernen ausgebildet und können den Lehrerinnen und Lehrern bei der Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen hilfreich zur Seite stehen.

Eine zu geringe Beachtung der Qualitätsstandards *Klarheit* und *Strukturierung* im Unterricht an einer inklusiven Schule könnte jedoch Schwierigkeiten hervorrufen, da ein klar verständlicher und gut strukturierter Unterricht für sie besonders wichtig ist, um sie nicht zu überfordern. Diese Unterrichtsprinzipien sollten jedoch allen Lehrkräften bekannt sein oder durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte vor Ort angeregt werden. Insgesamt befinden sich Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ auf einem guten Weg zur Entwicklung eines neuen, angemessenen Lernortes für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten – zumindest auf der konzeptionellen Ebenen.

4.0 Zusammenfassung und Perspektiven

In der Analyse wurde die sehr unterschiedliche Qualität der einzelnen Schulkonzepte deutlich. Während in einigen Schulkonzepten zahlreiche, auch hohe Qualitätsstandards erläutert und reflektiert werden, werden bei anderen Schulen viele bedeutende Aspekte gar nicht erwähnt. Die Analyse der Schulkonzepte stellt jedoch keine gesicherte Grundlage für eine Beurteilung der einzelnen Schulen als solche dar. Um die inklusive Qualität vor Ort genauer zu analysieren, müsste untersucht werden, was konkret in der Praxis an den einzelnen Schulen geschieht. Dies ist Gegenstand der Hauptuntersuchung im Rahmen der QU!S-Studie, deren Ergebnisse für Anfang 2016 erwarten werden. Aus der Analyse der Schulkonzepte geht jedoch hervor, dass einige bayerische Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ bereits zum Zeitpunkt der Antragsstellung Wege zu einem guten inklusiven Unterricht intensiv diskutiert haben, sehr hohe Qualitätsansprüche an ihre individuellen Schulentwicklungen stellen und neue innovative Wege beschreiten.

Darüber hinaus ist zu erkennen, dass sich auch die politischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussionen um die schulische Integration/Inklusion in Bayern in einigen Bildungs- und Erziehungskonzepten widerspiegeln.

„In einer Praxis der Integration spricht man immer davon, behinderte Kinder in eine allgemeine Schule einzugliedern. [...] Andere werden in Lerngruppen der gleichen einbezogen. [...] Wir [...] hingegen pflegen eine Praxis der Inklusion. Wir legen den Fokus auf ein Leben und Lernen aller Kinder in einer allgemeinen Schule. Gruppen werden nicht aufgesplittet, sondern wir sprechen von einer heterogenen Gruppe“ (H11GS5)

Hier zeichnet sich eindeutig, die Diskussion um Begriffe ab, einerseits die Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion, aber andererseits auch die häufig in der Praxis verwendete Bezeichnung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als „behindert“. Obgleich alle Schulen in ihren Konzepten den Fokus auf den Aspekt der Förderung legen, taucht diese defizitorientierte Bezeichnung in zwölf der 28 analysierten Schulkonzepte auf. Es wäre wünschenswert, wenn bei der Überarbeitung der Konzepte einige Schulen noch genauer auf die sprachliche Gestaltung achten würden, um ihre kompetenzorientierte Sichtweise auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler klar deutlich zu machen.

In Bezug auf den politischen Aspekt ist außerdem interessant, dass im Schulkonzept der Schule H48GS7 darauf hingewiesen wird, dass jahrgangsgemischte Klassen eine gute Voraussetzung für den inklusiven Unterricht darstellen. In den letzten Schuljahren konnte eine Steigerung der jahrgangsgemischten Klassen in Bayern festgestellt werden, die sich voraussichtlich weiter fortsetzen wird (vgl. BAYERISCHER LANDTAG, 02.01.2013, Schriftliche Anfrage, Drs. 16/14701, S. 1). Der im Schuljahr 2010/2011 an 20 Standorten begonnene Schulversuch „Flexible Grundschule“ wurde im Schuljahr 2012/2013 auf 80 Standorte erweitert. Hier werden die Jahrgangsstufen eins und zwei zusammengefasst, und die Schülerinnen und Schüler können die Eingangsstufe der Grundschule (Jahrgangsstufe eins und zwei) in ein bis drei Jahren, je nach individuellem Lerntempo, durchlaufen. Zum Schuljahr 2014/2015 sollen weitere Schulen die Möglichkeit zur Einführung der „Flexiblen Grundschule“ bekommen (vgl. STIFTUNG BILDUNGSPAKT BAYERN 2014). Es eröffnen sich so neue Perspektiven für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten, die die ersten beiden Grundschuljahre zuvor nur an einem sonderpädagogischen Förderzentrum in drei Schuljahren durchlaufen konnten.

Literaturverzeichnis

- BAYERISCHER LANDTAG (BL): Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Günther Felbinger, Freie Wähler vom 01.10.2012. Drucksache 16/14701. 02.01.2013. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/16_0014701.pdf - Letzter Zugriff: 27.6.2014
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (StMUK): Dienstbesprechung mit den Regierungen am 3. Mai 2011. Vergabe des Schulprofils „Inklusion“. Schulaufsichtliche Genehmigung
- BAYERISCHE STAATSRREGIERUNG (HRSG.): BAYERISCHES GESETZ ÜBER DAS ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN (BAYEUG) IN DER FASSUNG DER BEKANNTMACHUNG VOM 31. MAI 2000. 23.05.2014. [HTTP://WWW.GESETZE-BAYERN.DE/JPORTAL/PORTAL/PAGE/BSBAYPROD.PSML?DOC.ID=JLR-EUGBY2000RAHMEN&SHOWDOCCASE=1&PARAMFROMHL=TRUE#FOCUSPOINT](http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?doc.id=jlr-eugby2000rahmen&showdoccase=1¶mfromhl=true#focuspoint) – LETZTER ZUGRIFF: 07.06.2014
- BORTZ, JÜRGEN/ DÖRING, NICOLE: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer, 4. Auflage 2006
- FISCHER, ERHARD/ HEIMLICH, ULRICH/ KAHLERT, JOACHIM/ LELGEMANN, REINHARD: Profilbildung inklusive Schule. Ein Leitfadens für die Praxis. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 2. Auflage 2013
- GLÄSER-ZIKUDA, MICHAELA: Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag, 2011, S. 109-119
- HEIMLICH, ULRICH: Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003
- HEIMLICH, ULRICH: Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009
- HEIMLICH, ULRICH/ OSTERTAG, CHRISTINA/ WILFERT DE ICAZA, KATHRIN: Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS). München: LMU München, 2013 (Stuttgart: Kohlhammer, 2015, im Druck)
- HEIMLICH, ULRICH/ WILFERT DE ICAZA, KATHRIN: Auswertung des Pretests zur Teilstudie „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)“ im Rahmen des „Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung (BIS)“. Forschungsbericht Nr. 9. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (FIF), 2014a
- HEIMLICH, ULRICH/ WILFERT DE ICAZA, KATHRIN: Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und –weiterbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, S. 104-199
- JOHNSON, MAGDALENA: 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: Klinkhardt, 2013
- LUMER, BEATRIX: Auf dem Weg zu einer Schule für alle – Gemeinsamer Unterricht und Schulentwicklung. In: LUMER, BEATRIX (Hrsg.): Integration behinderter Kinder. Erfahrungen, Reflexionen, Anregungen. Berlin: CornelsenScriptor: 2001, S. 111-120
- MAYRING, PHILIPP: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. Basel: Beltz, 2. Auflage 2008, S. 7-19

MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. Basel: Beltz, 11. Auflage 2010

STIFTUNG BILDUNGSPAKT BAYERN (Hrsg.): Das Kind im Mittelpunkt – Flexibilität und Individualität in der Eingangsstufe. <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/>- Letzter Zugriff 27.06.2014

WILHELM, MARIANNE/ EGGERTSDÓTTIR, RÓSA/ MARINÓSSON, GRETAR L. (Hrsg.): Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim u. Basel: Beltz, 2006

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT INKLUSION (Hrsg.): Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“. München, Würzburg, im Januar 2014

Forschungsberichte

Nr. 1 (Mai 2002)

Heimlich, Ulrich: Förderung des gemeinsamen Unterrichts durch Mobile Sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Lernen – ein Zwischenbericht

Nr. 2 (August 2003)

Heimlich, Ulrich/ Roebe, Dominik: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – ein Datenreport bis zum Schuljahr 2002/ 2003

Nr. 3 (September 2003)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel/ Heinzinger, Daniela: Gemeinsame Erziehung in Kindergärten der Landeshauptstadt München – eine Bestandsaufnahme zum Kindergartenjahr 2002/ 2003. 1. Zwischenbericht

Nr. 4 (August 2004)

Heimlich, Ulrich/ Roebe, Dominik: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – Ergebnisse einer Befragung von Förderschullehrkräften

Nr. 5 (September 2004)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel/ Heinzinger, Daniela: Qualität der Gemeinsamen Erziehung in Kindergärten der Landeshauptstadt München – Untersuchungsergebnisse aus dem Kindergartenjahr 2003/ 2004. 2. Zwischenbericht

Nr. 6 (Januar 2005)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen – Abschlussbericht

Nr. 7 (Dezember 2006)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel: Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – eine Bestandsaufnahme zum Kinderkrippenjahr 2005/ 2006. Zwischenbericht

Nr. 8 (April 2007)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel: Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Ergebnisse der Begleitforschung (Abschlussbericht)

Nr. 9 (Mai 2014)

Heimlich, Ulrich/ Wilfert de Icaza, Kathrin: Auswertung des Pretests zur Teilstudie „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)“ im „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (BIS)“ – ein Zwischenbericht

Nr. 10 (Juni 2015)

Heimlich, Ulrich/ Leiner, Johanna: Analyse ausgewählter Konzepte von bayerischen Schulen mit dem Profil „Inklusion.“