



Forschungsberichte

Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F)

12

Ulrich Heimlich/ Michael Wittko:

Qualität inklusiver Schulentwicklung in der inklusiven Modellregion Kempten

August 2019

**Projekt:**

„Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“

Kontakt:

Prof. Dr. Ulrich Heimlich/
Grundschullehrer Michael Wittko
Leopoldstr. 13
80802 München
Tel.: 089/ 2180-5121
FAX: 089/ 2180-3989
e-mail: Ulrich.Heimlich@lmu.de
Internet: www.edu.lmu.de/lbp

Literaturangabe:

HEIMLICH, ULRICH/ WITTKO, MICHAEL: Qualität inklusiver Schulentwicklung in der inklusiven Modellregion Kempten – ein Zwischenbericht. Forschungsbericht Nr. 12. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU München, August 2019

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Vorbemerkung	4
1.0 Inklusive Schulen in der Modellregion Inklusion Kempten (MIK).....	6
1.1 Ziele und Inhalte der Wissenschaftlichen Begleitung im Teilprojekt A	6
1.2 Arbeitsformen und Methoden der Wissenschaftlichen Begleitung im Teilprojekt A	6
2.0 Inklusive Schulentwicklung als Mehrebenenmodell	7
3.0 Qualität inklusiver Schulentwicklung in Kempten	9
3.1 Problemstellung	9
3.2 Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) – Untersuchungsmethode	9
3.3 Ergebnisse	10
3.3.1 Untersuchungsgruppe	10
3.3.2 Überblick über alle 5 Ebenen der inklusiven Schulentwicklung	11
3.3.3 Qualitätsebene 1: Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen	13
3.3.4 Qualitätsebene 2: Inklusiver Unterricht	14
3.3.5 Qualitätsebene 3: Interdisziplinäre Teamkooperation	15
3.3.6 Qualitätsebene 4: Inklusives Schulkonzept und Schulleben	17
3.3.7 Qualitätsebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld	19
4.0 Inklusive Schulen im Sozialraum (Diskussion)	21
4.1 Individuelle Förderung	21
4.2 Guter Unterricht	23
4.3 Interne Kooperation	24
4.4 Schule als System	25
4.5 Externe Kooperation	27
4.6 Fazit	28
5.0 Konturen einer sozialraumorientierten Schule (Ausblick)	30
Literaturverzeichnis.....	33
Anhang	35
Forschungsberichte	39

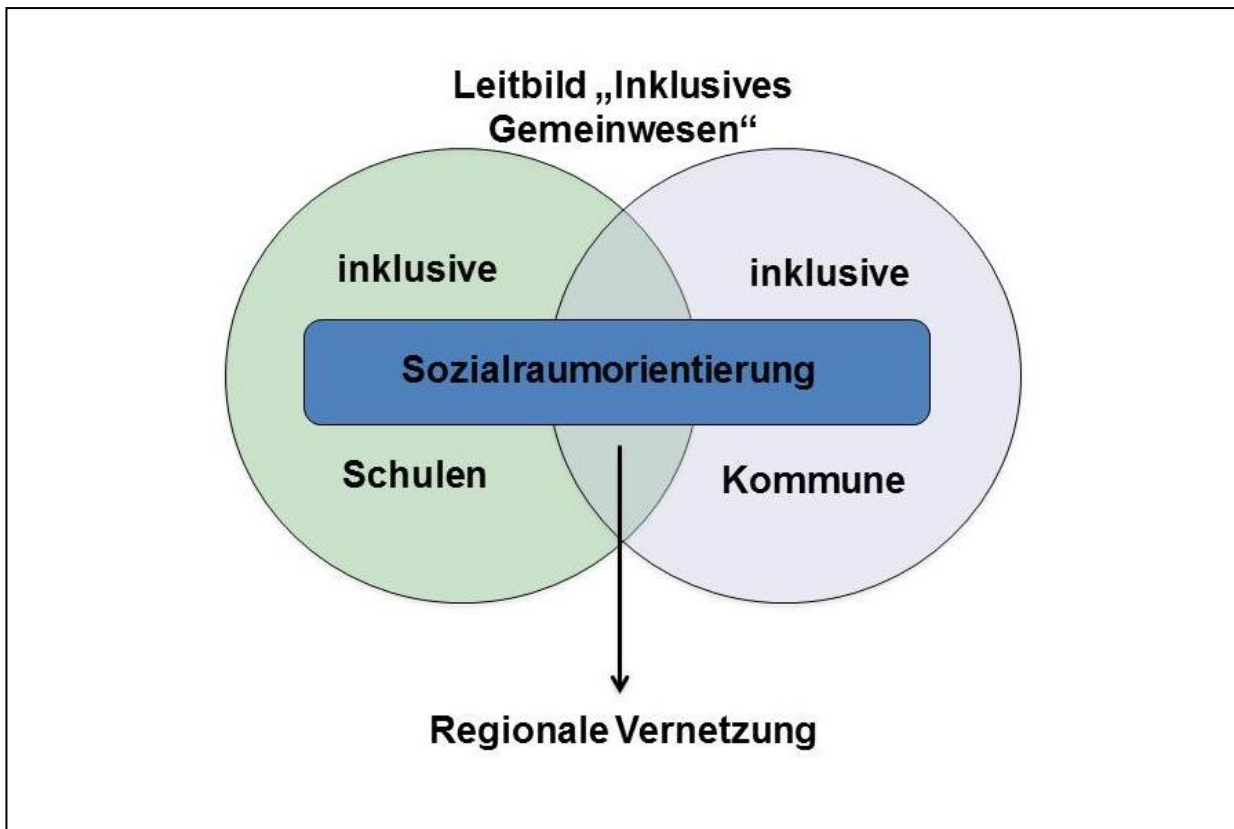
Vorbemerkung

Nachdem in einem ersten Schritt im Rahmen des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ innerhalb des Teilprojektes A „Schulische Inklusion von Kindern und jungen Menschen ...“ zunächst die Strukturdaten der Grund-, Mittel- und Förderschulen in Kempten erhoben worden sind und in eine sozialräumliche Betrachtungsweise eingebunden wurden (vgl. HEIMLICH/ WITTKO 2018), sollen nun die Schulen selbst bezogen auf den Stand der inklusiven Schulentwicklung untersucht werden. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und die Regierung von Schwaben haben in Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt in Kempten die Untersuchung mit Schreiben vom 04.07.2018 genehmigt. Ab Oktober 2018 wurden die Staatlichen Grund- und Mittelschulen in Kempten von MICHAEL WITTKO besucht und mit Hilfe der „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS®)“ analysiert. Dazu war jeweils ein Schulvormittag vorgesehen. Es fanden Hospitationen im Unterricht der beteiligten Schulen statt. Außerdem wurden Interviews mit der Schulleitung und den beteiligten Lehrkräften einschließlich der sonderpädagogischen Lehrkräfte geführt. Die Ergebnisse dieser QUIS®-Studie in Kempten sind in den vorliegenden Bericht eingegangen. Außerdem erhielten alle Schulen zur ausschließlich schulinternen Verwendung eine Übersicht zu den schulbezogenen Ergebnissen der QUIS®-Studie verbunden mit einem Poster, das die Ergebnisse in einer zusammenfassenden Übersicht enthält. Beide Formen des Feedbacks an die Schulen sollten den schulinternen Diskussionsprozess zur inklusiven Schulentwicklung unterstützen und möglicherweise zu neuen Akzenten in der weiteren Schulentwicklungsarbeit führen. Außerdem wurden alle untersuchten Grund- und Mittelschulen, die damit einverstanden waren, vom Forschungsteam (ULRICH HEIMLICH, MICHAEL WITTKO) besucht, um die Ergebnisse der einzelnen Schule noch einmal im Gespräch zu erläutern und mit den beteiligten Lehrkräften sowie der Schulleitung zu diskutieren.

Vor dem Hintergrund des Gesamtkonzeptes zur wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven Modellregion Kempten steht bei der QUIS®-Studie in Kempten insbesondere die regionale Vernetzung auf allen Ebenen der inklusiven Schulentwicklung im Mittelpunkt unseres Forschungsinteresses. Die Untersuchungsergebnisse der QUIS®-Studie werden deshalb hier besonders unter diesem regionalen Aspekt interpretiert, um daraus weitere Informationen über den Beitrag von inklusiven Schulen zur Entwicklung von inklusiven Regionen ableiten zu können. Wir haben in diesem Zusammenhang während der QUIS®-Studie bereits viele vielversprechende Ansätze in den untersuchten Schulen gefunden. Ebenso gilt jedoch unserer Auffassung nach, dass ein schulübergreifender Austausch zur regionalen Vernetzung von inklusiven Schulen und den bereits erfolgreichen Projekten zu einer gegenseitigen Bereicherung und Anregung der Schulen untereinander beitragen könnte.

Die Wissenschaftliche Begleitung erfolgt in Kooperation zwischen der Ludwig-Maximilians-Universität München (PROF. DR. ULRICH HEIMLICH, Grundschullehrer MICHAEL WITTKO: Teilprojekt A) und der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten (PROF. IN DR. PATRICIA PFEIL, PROF. IN DR. URSULA MÜLLER: Teilprojekt B).

Abb. 1: Konzept des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“



Damit wird eine Verschränkung schul- und sonderpädagogischer Perspektiven auf der einen Seite mit sozialpädagogischen Perspektiven auf der anderen Seite angestrebt. Das Konzept einer inklusiven Modellregion entsteht letztlich aus den beiden Perspektiven im Dialog mit allen Beteiligten.

Für die Unterstützung bei der Durchführung der Kemptener QUIS®-Studie bedanken wir uns ganz besonders bei unseren Studentischen Hilfskräften Nina Kling und Judith Zellner. Ebenso gilt unser Dank Petra Weidner für die Unterstützung bei der Erstellung der Graphiken.

Zur leichteren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die Bezeichnung beider Geschlechter verzichtet, es sind jedoch in jedem Fall beide Geschlechter gemeint.

München, im August 2019

Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Grundschullehrer Michael Wittko

1.0 Inklusive Schulen in der Modellregion Inklusion Kempten (MIK)

Im Teilprojekt A der Wissenschaftlichen Begleitung zur „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ (vgl. FASSER/ DOSSENBACH 2015; STADT KEMPTEN 2016) steht nunmehr die Qualitätsentwicklung der allgemeinen Schulen einschließlich der Schulen mit dem Profil Inklusion und deren regionale Einbindung im Vordergrund.

1.1 Ziele und Inhalte der Wissenschaftlichen Begleitung im Teilprojekt A

Unter der übergreifenden Zielsetzung der Entwicklung eines qualitätsorientierten Konzeptes der regionalen Einbindung von inklusiven Schulen liegt der Focus in der zweiten Phase des Teilprojektes A auf der Qualitätsentwicklung der beteiligten Schulen und deren Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen (vgl. MONTAG STIFTUNG 2011; FEYERER 2013; HARTWIG/ KRONENBERG 2014; BECK 2015; DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE E.V. 2015; GASTEIGER-KLICPERA 2015;). Die folgenden Zielperspektiven des Teilprojektes A sind dabei von besonderer Bedeutung:

- Entwicklung von Qualitätskriterien für das Konzept der „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ aus der schulischen Perspektive heraus,
- Erweiterung des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung als systemisches Entwicklungskonzept um den Nahraum und die Region,
- Qualitätsentwicklung in Schulen in Kempten (QU!S[®]),

1.2 Arbeitsformen und Methoden der Wissenschaftlichen Begleitung im Teilprojekt A

Nach der Erhebung der Strukturdaten zur Schullandschaft in der inklusiven Modellregion Kempten steht nun in einem zweiten Schritt im Teilprojekt A des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ die Qualitätsanalyse von Schulen mithilfe der „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S[®])“ an. Dazu ist es zunächst erforderlich gewesen, die Beurteilenden innerhalb des QU!S[®]-Trainings auf den Einsatz der QU!S[®] vorzubereiten, da nur auf der Basis dieser Einführung in das Erhebungsinstrument objektive, valide und reliable Daten möglich sind. Nach der Genehmigung der QU!S[®]-Studie in Kempten erfolgte eine Information der beteiligten Schulen bezüglich des Einsatzes der QU!S[®]. Alle beteiligten Schulen erhielten darüber hinaus ein Arbeitsexemplar der QU!S[®], so wie es auch in der Erhebungsphase zum Einsatz kommen sollte.

2.0 Inklusive Schulentwicklung als Mehrebenenmodell

Die Grundlage der Qualitätsanalyse in den Schulen der inklusiven Modellregion Kempten bildet das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung, wie es aus der Begleitforschung zur inklusiven Schulentwicklung hervorgegangen ist (vgl. HEIMLICH/ JACOBS 2001; HEIMLICH 2003, 2019; HEIMLICH u.a. 2016). Das Mehrebenenmodell liegt ebenfalls dem „Leitfaden zur Profilbildung inklusiver Schulen“ (vgl. FISCHER u.a. 2013) zugrunde. Kurz zusammengefasst wird in diesem Mehrebenenmodell davon ausgegangen, dass inklusive Schulen einen Schulentwicklungsprozess auf mehreren Ebenen durchlaufen müssen.

Zunächst geht es um die Frage, wie einer zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft und den individuellen Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler entsprochen werden kann (*Ebene 1: Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen*). Hier kommt häufig neben der individuellen Förderung und Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler auch zusätzlich sonderpädagogische Förderdiagnostik zum Einsatz, die bis hin zur Erstellung von individuellen Förderplänen erreicht.

Häufig parallel zu diesem ersten Schritt ergibt sich in inklusiven Schulen die Notwendigkeit, den Unterricht weiterzuentwickeln. Es gilt für eine heterogene Lerngruppe unterschiedliche Lernzugänge zu schaffen und differenzierende sowie individualisierende Maßnahmen in den inklusiven Unterricht einzubeziehen. Letztlich stehen die Lehrkräfte vor der Aufgabe, inklusive Lernsituationen zu schaffen, an denen alle teilhaben können und zu denen alle etwas beitragen können. Auf diese Weise entstehen inklusive Lernerfahrungen (*Ebene 2: Inklusiver Unterricht*).

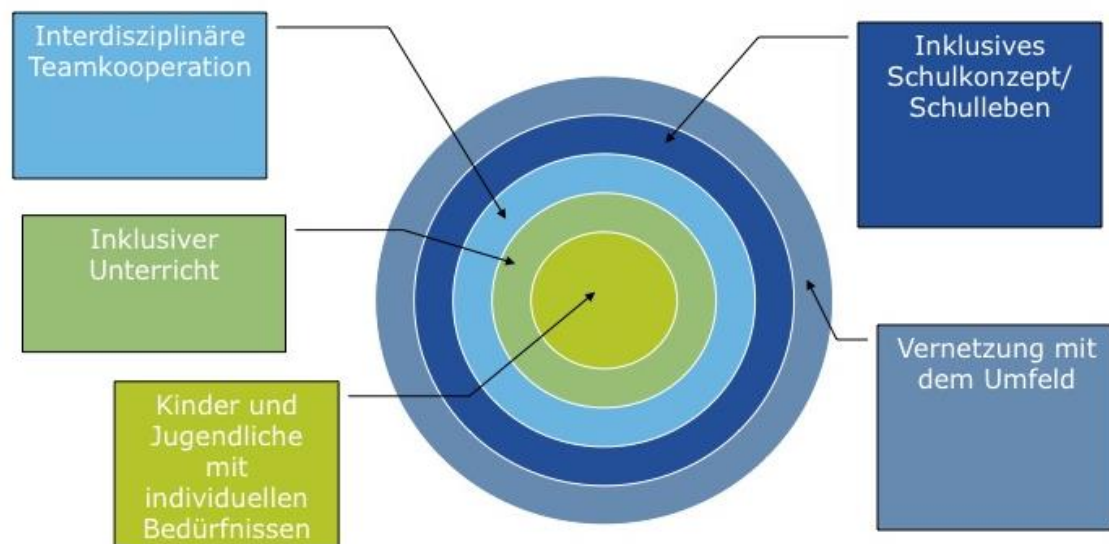
Darüber hinaus zeigt die Erfahrung von Lehrerkollegien mit der Entwicklung einer inklusiven Schule, dass hier kein Feld für Einzelkämpferinnen und -kämpfer besteht. Es ist eine enge Kooperation aller Beteiligten innerhalb der Schule erforderlich, die auch deutlich über den Unterricht hinausgeht und eine klassenübergreifende Dimension von Teamentwicklung erforderlich macht. Dabei machen inklusive Schulen immer häufiger die Erfahrung, dass die Teams sich multiprofessionell aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen (Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, sonderpädagogische Lehrkräfte, Psychologische Fachkräfte, Therapeutische Fachkräfte, Sozialpädagogische Fachkräfte, Schulbegleitungen) zusammensetzen (*Ebene 3: Interdisziplinäre Teamkooperation*).

In vielen Schulen, die auf dem Weg zur Umsetzung des bildungspolitischen Leitbildes der Inklusion sind, stellt sich früher oder später die Erkenntnis ein, dass letztlich die Schule als System vor der Aufgabe steht, sich mit dem Thema Inklusion zu beschäftigen. Auch das Schulleben außerhalb von Unterricht und Schulklasse gilt es auf Begegnung und Gespräch hin auszurichten. Letztlich wird sich eine solche Verbreitung des Gedankens der Inklusion in

der Schule auch auf das Konzept einer Schule und ihr jeweiliges pädagogisches Profil auswirken (*Ebene 4: Inklusives Schulleben und Schulkonzept*).

Alle inklusiven Schulen haben sich stets frühzeitig Unterstützung von außen geholt. Das gilt nicht nur für die jeweiligen Fachkräfte, die nun verstärkt in die Schulen hineingeholt werden. Das gilt auch für die Kontakte zum Stadtteil und zur unmittelbaren Schulumgebung bis hin zur Kommune und dem Landkreis. Gute Schulen sind gut mit dem Umfeld vernetzt und streben einen lebendigen Austausch mit dem Umfeld an (*Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld*).

Abb. 2: Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung (vgl. HEIMLICH/ JACOBS 2001; HEIMLICH 2003, 2019)



Auf der Basis dieses Mehrebenenmodells sind zu allen fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung fünf Qualitätsstandards formuliert worden. Zu jedem Qualitätsstandard liegen ebenfalls jeweils fünf Ausprägungsgrade vor. Die insgesamt 125 Items bilden zusammen die „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS®)“. Im Rahmen des „Begleitforschungsprojektes inklusiven Schulentwicklung (BIS)“ ist diese Qualitätsskala in über 70 Grund- und Mittelschulen in ganz Bayern überprüft worden (vgl. HEIMLICH u.a. 2016; HEIMLICH u.a. 2018b). Dabei hat sich eine gute technische Qualität der QUIS®-Items erwiesen. Die mit der QUIS® erhobenen Daten können als objektiv, valide und reliabel bezeichnet werden. Die QUIS® hat „Skalogramm-Qualität“ im Sinn einer Guttman-Skala, das ist die höchste Skalenqualität, die innerhalb der Skalierung von Daten erreichbar ist. Auch die Interbeurteiler-Übereinstimmung (Konkordanz) weist gute Werte aus.

Der Aufbau des folgenden Berichts über die Kemptener QUIS®-Studie folgt dabei der bekannten Struktur von Forschungsberichten (vgl. BORTZ/DÖRING 2006).

3.0 Qualität inklusiver Schulentwicklung in Kempten

3.1 Problemstellung

Im Rahmen der Kemptener QUIS®-Studie soll der erreichte Stand der inklusiven Schulentwicklung in allen Grund- und Mittelschulen erfasst werden. Gerade im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ geht es darum, die verschiedenen Ebenen der inklusiven Schulentwicklung in allen Schulen nun unter Qualitätsaspekten genauer zu betrachten. Ein gelungene Inklusionsentwicklung in Schulen – so wird hier angenommen –, lässt sich nicht an den prozentualen Anteilen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in allgemeinen Schulen ablesen. Dies hätte zur Folge, dass die bloße Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit SPF bereits als gelungene Inklusion gesehen würde. Entscheidend ist jedoch vielmehr die Qualität der pädagogischen Arbeit unmittelbar mit allen Kindern und Jugendlichen in der individuellen Förderung aber auch im Klassenunterricht. Außerdem wird diese Arbeit in entscheidender Weise von den internen und externen Kooperationen einer Schule flankiert. Inklusive Schulentwicklung bleibt nicht auf einen Klassenraum beschränkt, sondern bezieht auch das Schulleben mit ein. In Bezug auf das Projekt MIK ist überdies die Frage von besonderer Bedeutung, inwieweit die Schulen auf dem Weg zur Inklusion auf den verschiedenen Entwicklungsebenen bereits jetzt eine regionale Vernetzung aufweisen und welche Erfahrungen dabei gemacht worden sind. Zusammengefasst ergeben sich daraus folgende Forschungsfragen:

- *Forschungsfrage 1:* Wie ist der Stand der inklusiven Schulentwicklung in den Kemptener Grund- und Mittelschulen?
- *Forschungsfrage 2:* Welche Erfahrungen haben die Kemptener Grund- und Mittelschulen mit der internen Kooperation gemacht?
- *Forschungsfrage 3:* Welche Erfahrungen haben die Kemptener Grund- und Mittelschulen mit der externen Kooperation gemacht?
- *Forschungsfrage 4:* Wie ist der Stand der regionalen Vernetzung der Kemptener Grund- und Mittelschulen?

3.2 Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS®) – Untersuchungsmethode

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wird die „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS®)“ (vgl. HEIMLICH u.a. 2018a; HEIMLICH u.a. 2018b) eingesetzt. Die QUIS® enthält auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung jeweils fünf Qualitätsstandards und zu jedem Qualitätsstandard noch einmal fünf ausformulierte

Ausprägungsgrade, insgesamt also 125 Items. Die Wissenschaftliche Begleitung im Projekt MIK hat die 13 Grund- und Mittelschulen im Zeitraum vom 15. Oktober 2018 bis zum 19. Februar 2019 besucht, in jeder Schule zwei Stunden Unterricht hospitiert, ein Interview mit der Schulleitung durchgeführt und ein Interview mit den beteiligten Lehrkräften (in der Regel Klassenleitung und sonderpädagogische Lehrkraft). Voraussetzung für den Einsatz der QU!S® in den Schulen war die erfolgreiche Teilnahme am QU!S®-Training durch die Beurteiler. Die Ergebnisse wurden schulbezogen ausgewertet und den Schulen als Poster mit dem QU!S®-Mosaik und als Geheft mit allen erreichten Qualitätsstandards und allen noch nicht erreichten Qualitätsstandards übermittelt. Diese schulbezogenen Ergebnisse erhalten aus Gründen der Wahrung der Anonymität der Datenerhebung nur die Schulen selbst zur Unterstützung der weiteren Arbeit in der inklusiven Schulentwicklung.

Die Ergebnisse der Gesamtauswertung über alle Kemptener Grund- und Mittelschulen hinweg werden in Kap. 3.3 vorgestellt. Dabei ist auch ein erster Vergleich der Schulformen (Grund- und Mittelschulen, Schulen mit und ohne Profil Inklusion) angestrebt. Aufgrund der kleinen Stichprobe kann dieser Vergleich der Schulformen jedoch nur deskriptiv erfolgen. Aussagen über signifikante (also überzufällige) Unterschiede zwischen den Schulformen sind statistisch nicht möglich. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Qualität des inklusiven Unterrichts und der Teamkooperation stark von der jeweiligen Klasse, in der die Unterrichtshospitation stattfand und den interviewten Lehrkräften abhängt.

3.3 Ergebnisse

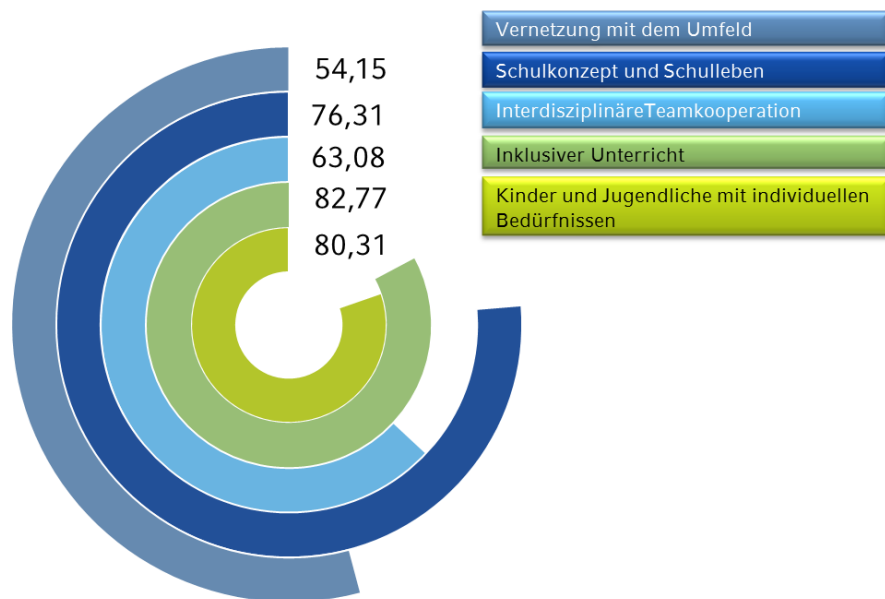
3.3.1 Untersuchungsgruppe

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Im Rahmen der Studie wurden neun Grundschulen (davon sechs mit dem Profil Inklusion) und vier Mittelschulen (davon eine mit dem Profil Inklusion) besucht. Das entspricht einer Vollerhebung im Bereich der Grund- und Mittelschulen in der Modellregion Inklusion Kempten. Weiterführende Schulen wurden nicht untersucht. Ein Förderzentrum hat an der Studie teilgenommen, die Ergebnisse fließen jedoch nicht in die Auswertung ein, da dies unter der Wahrung der Anonymität nicht möglich ist. Die Meinungen der Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Mobilen sonderpädagogischen Dienste (MSD), die an den Interviews gemeinsam mit den Lehrkräften der Regelschule teilnahmen, wurden im Rahmen der Interviews an den Schulen berücksichtigt. Die Schulen hatten freie Auswahl, in welcher Klasse der Unterricht besucht wurde: Die 13 Schulbesuche fanden in den Klassenstufen 1-4 und 5-7 statt. In allen Klassen wurden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) unterrichtet. Unter den besuchten Klassen waren auch zwei Partnerklassen und zwei Tandemklassen. Die Interviews zu den Qualitätsebenen 4 und 5 wurden mit den Schulleitern und oder den Konrektoren geführt.

3.3.2 Überblick über alle 5 Ebenen der inklusiven Schulentwicklung

Insgesamt erreichen die Grund- und Mittelschulen in der Modellregion Inklusion Kempten ein gutes Ergebnis: In den Qualitätsebenen 1 (Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen), 2 (Inklusiver Unterricht) und 4 (Schulleben und Schulkonzept) liegen die Mittelwerte zum Teil deutlich über 75%. Die Ebene 3 (Interdisziplinäre Teamkooperation) bleibt mit 63,08% etwas hintenan, und in der Qualitätsebene 5 (Externe Unterstützungssysteme und sozialräumliche Vernetzung mit dem Umfeld) werden 54,15% der Qualitätsstandards erreicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass unter dem Anspruch einer Guttman-Skala nur die Werte anerkannt werden, die kontinuierlich von 1 bis 5 ansteigen. Fehler im Sinne der Guttman-Skala führen dazu, dass nur die Werte bis zum fehlenden Item einbezogen werden konnten. Insofern zeigen die Ergebnisse der QUIS[®], dass die Schulen in der Modellregion ihre pädagogische Qualität vor allem in den Qualitätsebenen 1, 2 und 4 in sehr positiver Weise entwickelt haben. In diesen Qualitätsebenen 1 gelingt es mindestens einer Schule alle Qualitätsstandards zu erreichen. Gleichzeitig wird aber von einer Schule in der Qualitätsebene 1 nur etwas mehr als ein Viertel, in der Qualitätsebene 3 ein Fünftel und in der Qualitätsebene 3 ein gutes Drittel der Qualitätsstandards erreicht.

Abb.3: Gesamtergebnis der QUIS[®] der Kemptener Grund- und Mittelschulen (n=13)

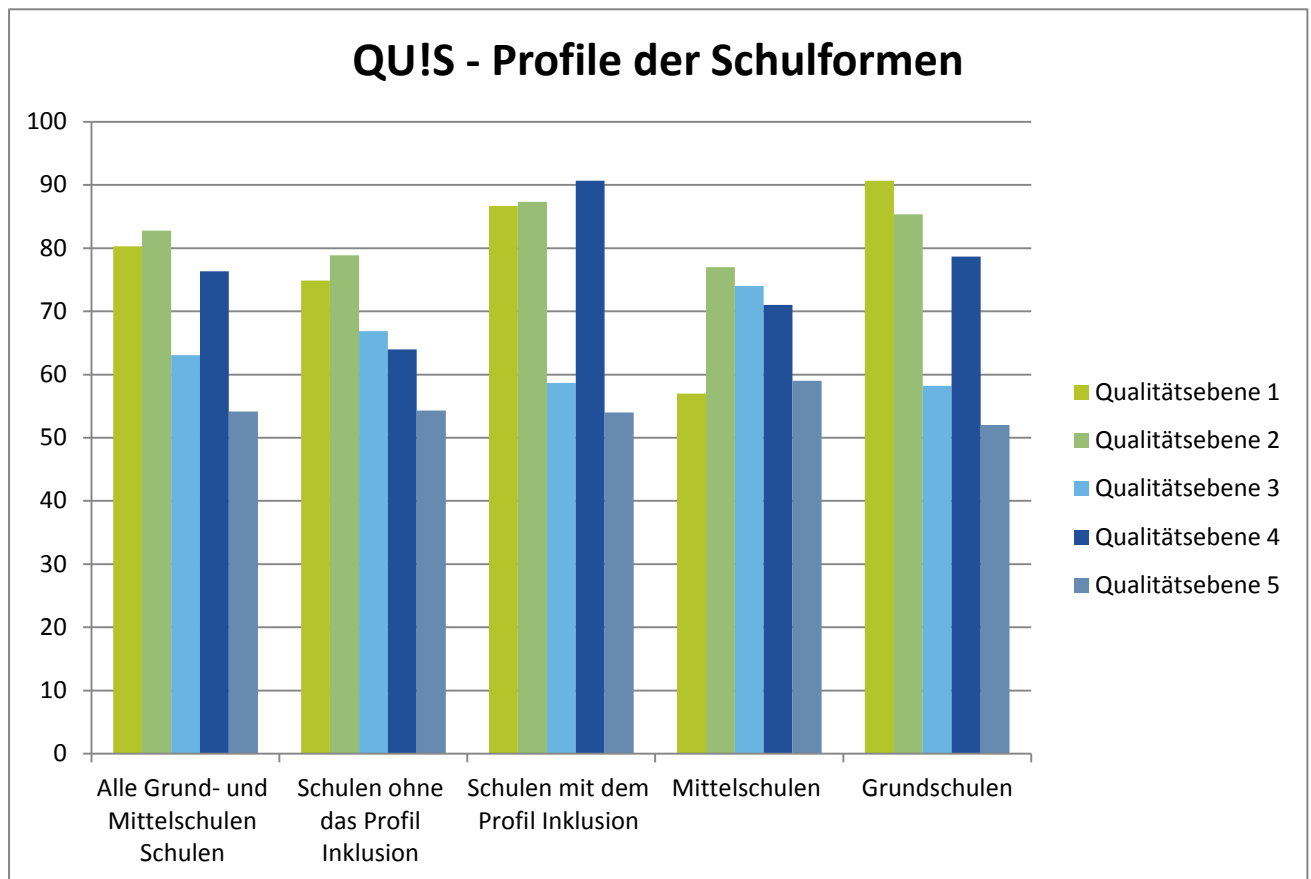


Tab. 1: Gesamtergebnis der QUIS der Kemptener Grund- und Mittelschulen (%)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Qualitätsebene 1	13	28,00	100,00	80,31	20,81
Qualitätsebene 2	13	56,00	100,00	82,77	15,70
Qualitätsebene 3	13	20,00	88,00	63,08	21,49
Qualitätsebene 4	13	52,00	100,00	76,31	16,04
Qualitätsebene 5	13	36,00	68,00	54,15	9,61

Im Folgenden werden nun die Qualitätsebenen genauer beschrieben. Dabei werden Vergleiche angestellt zwischen der Gesamtheit der Grund- und Mittelschulen (n=13), den Grundschulen (n=9) und Mittelschulen (n=4) und den Schulen mit Profil Inklusion (n=6) sowie den Schulen ohne das Profil Inklusion (n=7). Sowohl die unterschiedliche Größe der Gruppen, als auch die Überschneidungen müssen bei der Auswertung berücksichtigt werden. Die Diagramme mit der Aufteilung der Qualitätsstandards der Qualitätsebenen 1 – 5 finden sich im Anhang.

Abb.4: QUIS Profile der Modellregion Inklusion Kempten

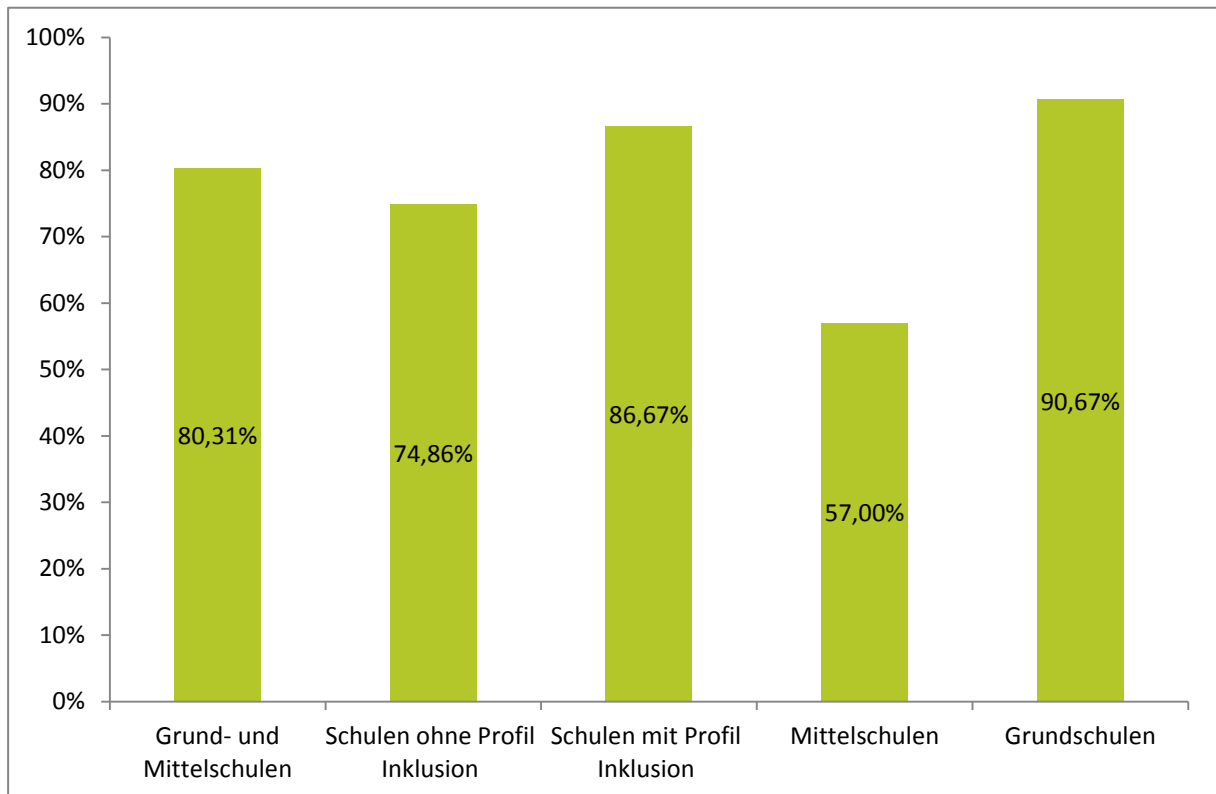


Bei diesem Vergleich ist allerdings zu berücksichtigen, dass hier aufgrund der zu geringen Stichprobe von n=13 Schulen keine Signifikanzprüfungen vorgenommen werden können. Die Unterschiede können also lediglich deskriptiv erfasst werden. Es fällt im Gesamtüberblick bereits auf, dass die Kemptener Grund- und Mittelschulen eine hohe Zahl von Qualitätsstandards erreichen. Das Profil zeigt allerdings auch, dass die Qualitätsebenen keineswegs gleich entwickelt sind. Die Schulen mit dem Profil Inklusion übertreffen die Schulen ohne das Profil Inklusion in dem Stand der inklusiven Schulentwicklungsarbeit deutlich, allerdings nur auf den Qualitätsebenen 1 (Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen), 2 (Inklusiver Unterricht) und 4 (Inklusives Schulkonzept und Schulleben). In der Teamkooperation (Qualitätsebene 3) haben die Schulen ohne das Profil Inklusion eine sehr positive Entwicklung aufzuweisen. Ebenfalls erwartungsgemäß übertreffen die

Grundschulen die Mittelschulen auf den Qualitätsebenen 1, 2 und 4, allerdings nicht auf den Ebenen 3 und 5 (Vernetzung mit dem Umfeld). Insofern gilt es im weiteren zu fragen, wie die Unterschiede bezogen auf die einzelnen Qualitätsstandards zustande kommen.

3.3.3 Qualitätsebene 1: Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen

Abb.5: Qualitätsstandards in der Qualitätsebene 1



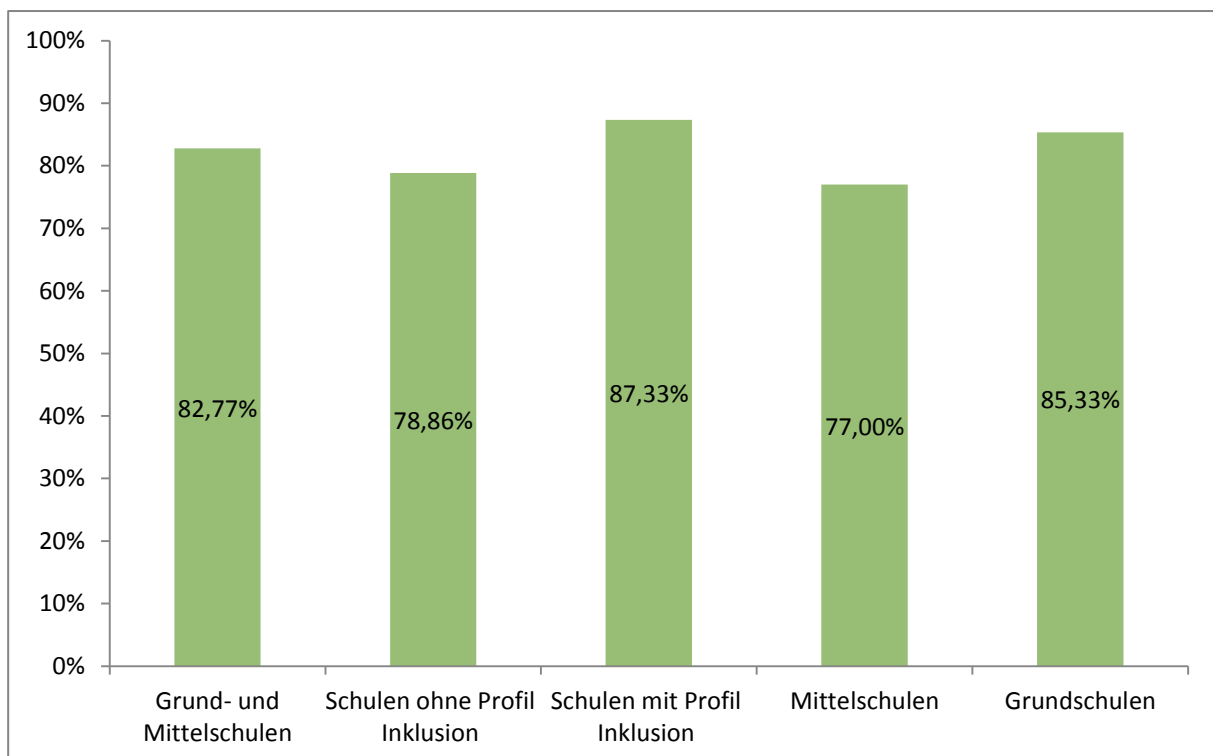
In der *Qualitätsebene 1* (Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen) erreichen die Schulen mit dem Profil Inklusion einen sehr hohen Wert und mit 86,67%, sogar über 11% mehr als die Schulen ohne das Profil. Bei einem Gesamtwert von 80,31% aller Grund- und Mittelschulen fällt in der Qualitätsebene 1 vor allem der Unterschied zwischen den Grund- und Mittelschulen auf. Während die Grundschulen mit 90,67% in vielen Qualitätsstandards eine exzellente Qualität aufweisen, gelingt dies an den Mittelschulen nicht in ähnlicher Weise (57,00%).

Es lohnt, einen Blick auf die einzelnen Standards zu werfen. Der *Qualitätsstandard 1.1* (Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung einbezogen) bleibt mit 35% an den Mittelschulen deutlich unter der 50%-Marke. Ausschlaggebendes Item in diesem Qualitätsstandard ist die Frage danach, wo die sonderpädagogische Förderung stattfindet: Während es im Grundschulbereich oft gelingt, diese im Klassenzimmer durchzuführen, werden in der Mittelschule Schüler im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung häufiger aus dem Unterricht genommen. Im *Standard 1.2*

(Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung) erreichen die Mittelschulen 50%. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Mittelschulen oft wenige Informationen über die Förderbedarfe ihrer Schüler erhalten bzw. die Eltern ihre Haltung bezüglich der sonderpädagogischen Förderung beim Schulwechsel in die Mittelschule verändern. Im Grundschulbereich werden in diesem Qualitätsstandard 100% erreicht. Im *Qualitätsstandard 1.3* (Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan) werden 65% der Items gewertet. In den beiden Standards 1.2 und 1.3 bleibt anzuerkennen, dass wenn ein Förderdiagnostischer Bericht bzw. ein Förderplan geschrieben wird, dieser auch höchsten Qualitätsstandards entspricht. Im *Standard 1.4* (Der Stand der Lernentwicklung wird regelmäßig überprüft) erreichen die Mittelschulen 60% und die Grundschulen 75,56%. Für die Klassenstufen 7 – 9 der Mittelschule fehlen geeignete Schulleistungstests. Fortbildungen zu diesem Bereich werden nur selten angeboten. Im *Standard 1.5* (Die Schüler können individuelle Förderung in Anspruch nehmen) liegt der Wert der Mittelschulen bei 75% und der Wert der Grundschulen bei 95,56%. Dieser gute Wert auch bei den Mittelschulen verdeutlicht, dass sich die Mittelschulen bereits auf den Weg gemacht haben, der zunehmenden Heterogenität ihrer Schülerschaft gerecht zu werden.

3.3.4 Qualitätsebene 2: Inklusiver Unterricht

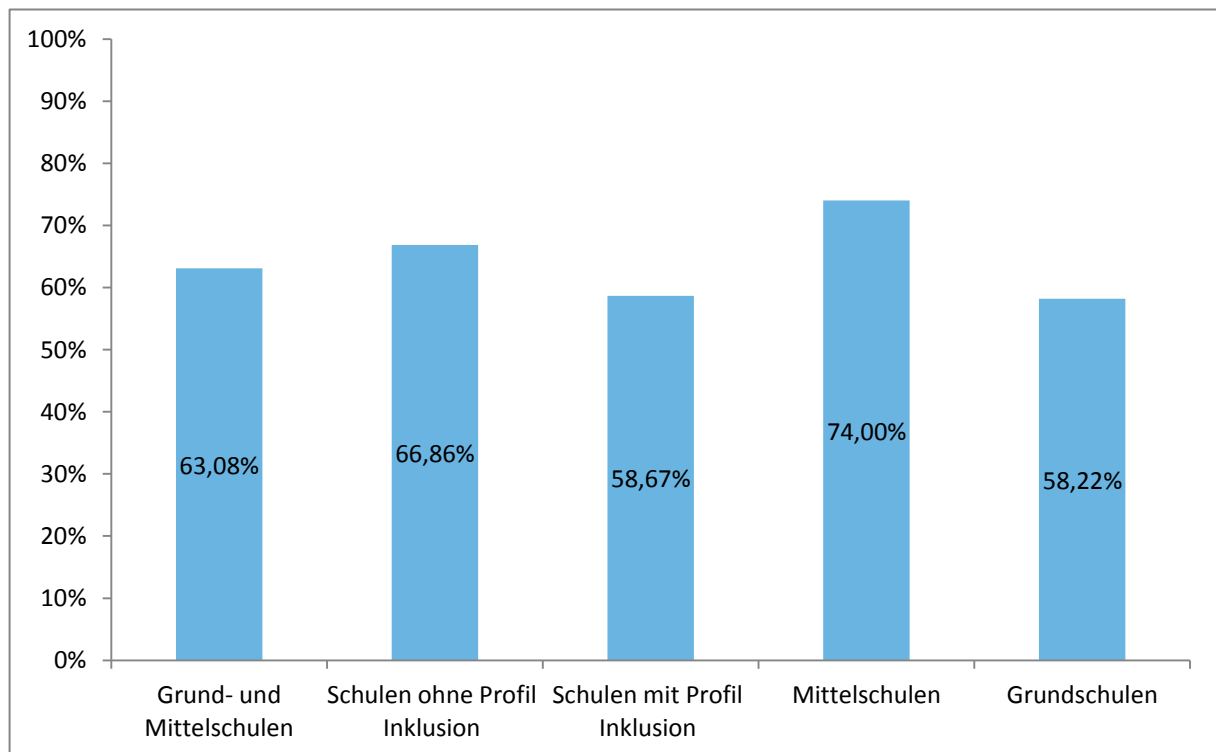
Abb.6: Qualitätsstandards in der Qualitätsebene 2



Der inklusive Unterricht an den Grund- und Mittelschulen in der Modellregion zeichnet sich durch das Erreichen hoher Qualitätsstandards aus. Das bedeutet, dass die individuellen Zugänge der Schüler berücksichtigt werden (*Standard 2.1*), den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen angemessen Rechnung getragen wird (*Standard 2.2*), der Unterricht für alle Schüler klar, verständlich und transparent ist (*Standard 2.3*) und einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum bietet (*Standard 2.4*). Auch die Bemühungen um ein lernförderliches Klima (*Standard 2.5*) spiegeln sich in den hervorragenden Werten wider. Besonders die Schulen mit dem Profil Inklusion zeichnen sich auf dieser Ebene mit Werten von über 90% in 4 von 5 Standards aus. Der *Standard 2.3* fällt mit 66,67% bei den Schulen mit dem Profil etwas ab. Dies hängt am Item „die Lehrkraft gibt klare Zeitvorgaben“. Mit 78,86% beweisen aber auch die Schulen ohne das Profil Inklusion, dass sie Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden können.

3.3.5 Qualitätsebene 3: Interdisziplinäre Teamkooperation

Abb.7: Qualitätsstandards in der Qualitätsebene 3



63,08 % erreichte Qualitätsstandards bei allen Grund- und Mittelschulen in der *Qualitätsebene 3* verlangen eine genauere Betrachtung. Bemerkenswert ist dabei der Umstand, dass in dieser Ebene Schulen mit dem Profil Inklusion (58,67%) die Qualitätsstandards in geringerem Ausmaß erfüllen als Schulen ohne das Profil Inklusion (66,86%). Noch deutlicher wird dieser Unterschied beim Vergleich zwischen Grundschulen (58,22%) und Mittelschulen (74,00%)

Zunächst muss festgestellt werden, dass bei 2 Grundschulen die Kategorie „interdisziplinäre Teamkooperation“ größtenteils nicht angewendet werden konnte, da in den besuchten Klassen keine Unterrichtsstunden in interdisziplinären Formen durchgeführt oder geplant werden. In beiden Schulen findet aber Kooperation über die Klassengrenzen hinaus statt (*Qualitätsstandard 3.5*).

Wenn die Voraussetzung für Teamarbeit erfüllt ist, greift der *Qualitätsstandard 3.1* (Im Unterricht wird im Team gearbeitet), der zu 67,69% an allen Grund- und Mittelschulen erreicht wird. Dabei empfinden alle Kollegen den Umgang im Team als wertschätzend. Jedes Teammitglied kann eigene Stärken einbringen, und meistens werden Änderungen in der Struktur des Teams gemeinsam getragen. Vor allem die Grundschullehrkräfte fühlen eine große Verantwortung für alle Schüler, in der sie lediglich stundenweise durch den MSD unterstützt werden. Eine Abgabe der Verantwortung scheint in den untersuchten Mittelschulen leichter zu gelingen. Im *Qualitätsstandard 3.2* (Der Unterricht wird gemeinsam geplant und in Absprache durchgeführt.), der nur zu 40% an allen Schulen erreicht wird, bewerten es die Teammitglieder als vorteilhaft, die Schüler gemeinsam zu unterrichten. Jedem Teammitglied wird in der Regel eine Funktion zugewiesen, in die Planung des Unterrichts können allerdings häufig nicht alle Teammitglieder einbezogen werden. Dies gelingt nur in 5 Schulen. Ein Grund dafür könnte auch sein, dass keine Zeit zur Verfügung steht, um den Unterricht gemeinsam zu planen. Nur 3 Schulen geben an, dafür explizit Zeit zu haben. In 4 Schulen ist die Unterrichtsplanung auch nachlesbar.

Der *Qualitätsstandard 3.3* (Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert) wird zu 58,46% von allen Grund- und Mittelschulen erreicht. Die Teams stehen in einem informellen Austausch über den Unterricht und Erziehungsmaßnahmen und passen Zielsetzungen und Erziehungsmaßnahmen gemeinsam an. Weniger häufig gelingt es gesetzte Ziele regelmäßig zu überprüfen. In 7 Schulen finden regelmäßige Treffen statt, um sich über Unterricht und Erziehungsmaßnahmen auszutauschen. Eine Dokumentation dieser Treffen findet an 5 Schulen statt. In diesem Standard manifestieren sich erhebliche Unterschiede zwischen den Mittelschulen und den Grundschulen. Während die Mittelschulen 85% der Items dieses Standards erreichen, gelingt dies in den Grundschulen nur zu 46,67%. Im *Qualitätsstandard 3.4* (Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effektiv zu bewältigen ist) verstärkt sich dieser Eindruck. Die Mittelschulen erfüllen erneut 85% der Items, während die Grundschulen 51,11% erreichen. Insgesamt wird der Standard zu 61,54% erfüllt. Die Teammitglieder sind über die Aufgabenbereiche und die Aufgabenverteilung informiert, an Planungen und Absprachen beteiligt und zeichnen sich durch eine große Offenheit gegenüber Veränderungen im organisatorischen Ablauf aus. An 5 Schulen werden Absprachen darüber hinaus schriftlich festgehalten und an 4 Schulen auch für alle Teammitglieder zugänglich gemacht.

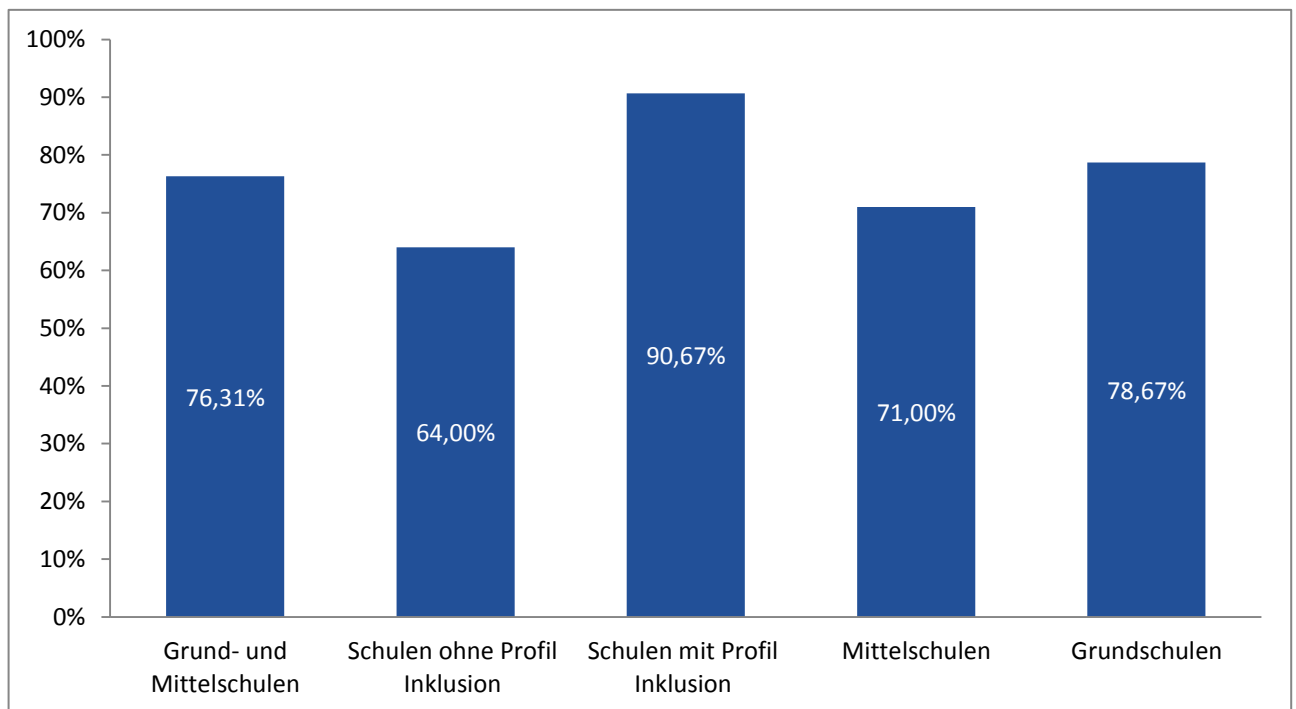
Im *Qualitätsstandard 3.5* (Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt) erreichen die Grund- und Mittelschulen mit 84,62% eine sehr hohe Qualität. Die Lehrkräfte stehen mit mindestens einer anderen Lehrkraft einer anderen Klasse der Schule im Austausch. Aktivitäten des Schullebens werden gemeinsam gestaltet und außerschulische

Veranstaltungen in Kooperation mit anderen Lehrkräften durchgeführt. Immerhin in 8 Schulen werden auch klassenübergreifende Projekte durchgeführt. In allen Schulen wird die Jahresplanung mit mindestens einer anderen Klasse abgestimmt.

Die Betrachtung der einzelnen Items bezogen auf die Schulform lassen den Schluss zu, dass die Unterschiede zwischen den Profilschulen und den Schulen ohne das Profil sich vornehmlich auf die Unterschiede zwischen den Grund- und Mittelschulen zurückführen lassen.

3.3.6 Qualitätsebene 4: Inklusives Schulkonzept und Schulleben

Abb.8: Qualitätsstandards in der Qualitätsebene 4



In der *Qualitätsebene 4* erreichen die Kemptener Grund- und Mittelschulen 76,31% der Qualitätsstandards. Vor allem der Wert von 90,67% bei den Schulen mit dem Profil zeigt die hervorragende Arbeit der Schulen in dieser Qualitätsebene. Aber auch 64% bei den Schulen ohne Profil sind ein Beleg dafür, dass sich in der Modellregion Inklusion Kempten eine ganze Region auf den Weg gemacht hat, um den Herausforderungen durch Inklusion zu begegnen und dies auch auf der Ebene der Schule als System zu dokumentieren. Da die Schulen mit dem Profil Inklusion in allen Standards mehr als 80% der Items erreichen, beschreiben wir im Folgenden die Standards vor allem im Bereich der Schulen ohne das Profil Inklusion.

Auch an Schulen ohne Profil Inklusion eröffnen die Schulleitungen gewisse Möglichkeiten, über die Chancen einer inklusiven Schule zu reflektieren (*Standard 4.1*), indem bestehende Vorerfahrungen bezogen auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt

werden. Sie benennen sowohl Strukturen, welche die Zusammenarbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erleichtern, als auch Unterstützungsmaßnahmen auf dem Weg zur inklusiven Schule. Darüber hinaus werden auch an fast allen Schulen ohne das Profil Inklusion Fortbildungen zum Thema Inklusion angeboten. 5 von 7 Schulleitungen verfügen über ein Konzept, wie die Entwicklung zu einer inklusiven Schule weiter gestaltet werden kann.

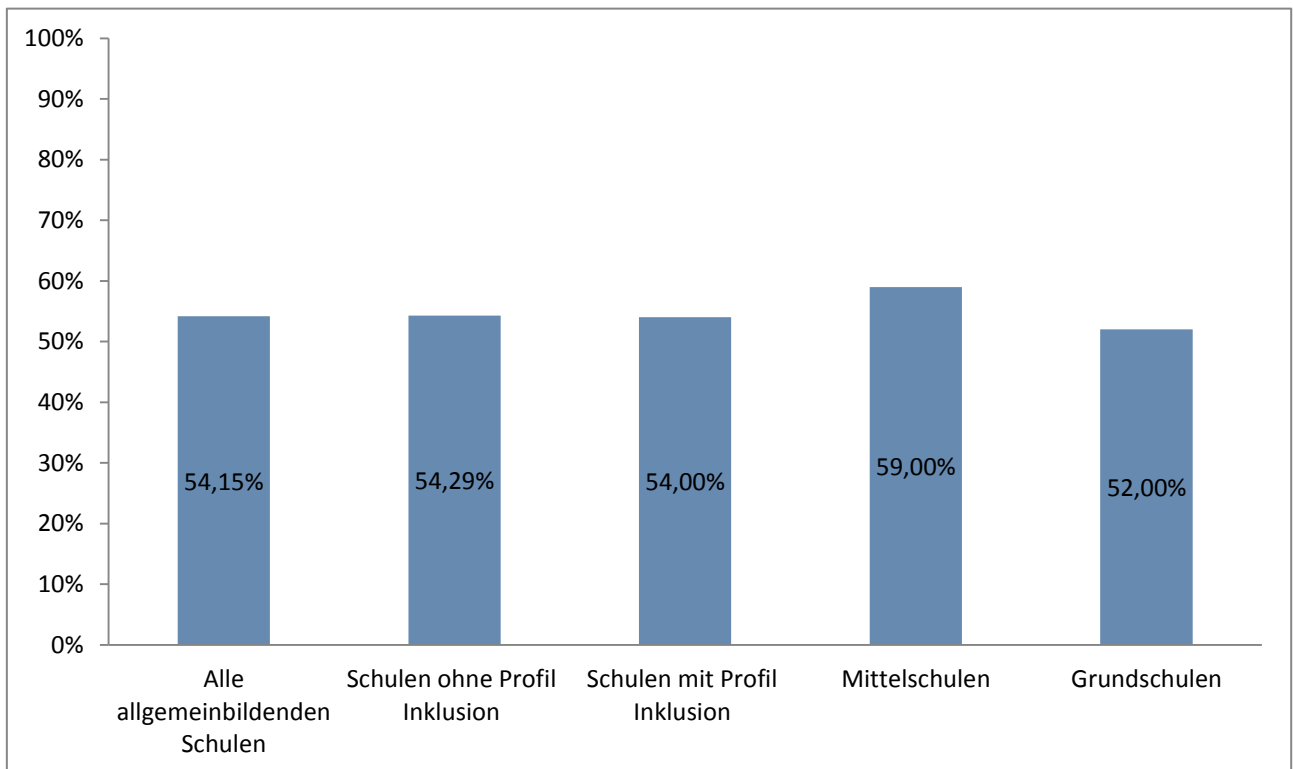
Im *Standard 4.2* (Die Schulleitung ist aktiv an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzeptes beteiligt.) halten 5 von 7 Schulleitungen das Kollegium dazu an, an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzeptes mitzuwirken und fordern die Schulgemeinschaft explizit auf sich zu beteiligen. 3 Schulleitungen gelingt es Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um den Entwicklungsprozess eines inklusiven Schulkonzeptes abzusichern. Ebenso schaffen sich 3 Schulleitungen Zeitfenster, um sich auf die Entwicklung eines inklusiven Schulkonzeptes vorzubereiten. Im Schulleben ist es für alle Schulen selbstverständlich, dass die Schüler an den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen können (*Standard 4.3*). Dazu besteht zum einen die Möglichkeit einzelne Schüler finanziell zu unterstützen (meistens über einen Förderverein), zum anderen stehen Ansprechpartner zur Unterstützung bereit, wenn Schüler sich unsicher fühlen. An allen Schulen gibt es Schulsozialarbeit. Weitere Hilfsangebote in Kooperation mit der Kommune werden gerade eingerichtet. (z.B. Heilpädagogische Hilfe an Schulen).

Während die Profilschulen im *Standard 4.4* (Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert) 93,33% erreichen, bleiben die Schulen ohne das Profil Inklusion bei 5,71%. Bei diesem Wert muss man berücksichtigen, dass auch Schulen ohne das Profil Inklusion konzeptionell arbeiten, das Leitbild der Inklusion allerdings noch nicht in ihr Schulkonzept aufgenommen haben. So gibt es auch an Schulen ohne das Profil Inklusion Arbeitskreise, die sich mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen.

Das Thema Inklusion wird von den Kollegien unterstützt (*Standard 4.5*). Dabei gibt es keine deutlichen Unterschiede zwischen den Schulen mit Profil (83,33%) und den Schulen ohne das Profil (82,86%). Das bedeutet, dass die Kollegien sich im Austausch zum Thema Inklusion befinden und es weiter tragen und entwickeln. In den meisten Kollegien stehen Fachliteratur und Fördermaterialien zur Verfügung. Die Möglichkeit zu Supervision oder kollegialer Fallbesprechung werden allerdings nur an wenigen Schulen genutzt bzw. stehen nicht zur Verfügung.

3.3.7 Qualitätsebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld

Abb.9: Qualitätsstandards in der Qualitätsebene 5



In der *Qualitätsebene 5* (Vernetzung mit dem Umfeld) erreichen die Grund- und Mittelschulen einen Wert von 54,15%. Bei der Analyse ergeben sich in dieser Ebene keine bedeutsamen Unterschiede: weder zwischen den unterschiedlichen Schulformen noch zwischen den Schulen mit oder ohne dem Profil Inklusion.

Ein differenziertes Bild ergibt der Blick auf die Qualitätsstandards. Der *Standard 5.1* (Die Schule kooperiert mit den am pädagogischen Prozess direkt Beteiligten, damit den Schülern bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden) wird zu 53,85% erreicht. Er beinhaltet die Nutzung vielfältiger Möglichkeiten der Kooperation mit den Eltern (z.B. Elterngespräche, sog. Tür- und Angelgespräche, Lernentwicklungsgespräche, Kommunikation über elektronische Medien usw.). Diese werden an allen Schulen angewandt. Nur an wenigen Schulen gibt es jedoch einen gut ausgestatteten (Computer/Telefon/Flipchart) Raum für Gespräche. Häufig werden Räume der Schulleitung oder Klassenzimmer für solche Gespräche genutzt. Dieser Umstand bezieht sich vornehmlich auf die räumliche Ausstattung einer Schule und kann durch eigenes Handeln nur schwer kurzfristig geändert werden. Bei Umbaumaßnahmen oder Neubauten halten wir es jedoch für sinnvoll, wenn möglich, einen solchen Raum einzuplanen. Aufgrund dieser Tatsache lässt sich der höhere Wert der Schulen ohne Profil Inklusion (65,71%) im Vergleich mit den Profilschulen (40%) erklären. Den Grundschulen gelingt es meistens die Erfahrungen der Eltern von Kindern mit SPF im Rahmen des Einschulungsprozesses einzubeziehen, indem schon beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule frühzeitig Kontakte aufgenommen und Gespräche geführt werden. Kooperative Treffen zu den am pädagogischen Prozess direkt Beteiligten finden an 8 von 13

Grund- und Mittelschulen regelmäßig (also mind. einmal pro Halbjahr) statt und an 5 Schulen stehen spezielle Zeiträume für Gespräche zur Kooperation zur Verfügung. Diese finden vor allem bei größer angelegten Projekten wie z.B. der Öffnung des Förderzentrums statt.

Der *Standard 5.2* (Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit den Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden) wird an allen Grund- und Mittelschulen zu 60% erreicht. Die Profilschulen (73,33%) unterscheiden sich deutlich von den Schulen ohne das Profil Inklusion (48,57%). Hier scheint es den Profilschulen durch die personelle Ausstattung leichter zu gelingen, die Kontakte zu den relevanten Fachdiensten auch durch längerfristig tätige Kollegen aufrechtzuhalten. An vielen Schulen findet ein Jour Fixe statt, zu dem alle an Förderung beteiligten geladen sind mit dem Ziel, alle Schüler, die besondere Unterstützung benötigen im Blick zu behalten. Nur wenige Schulen haben regelmäßigen Kontakt zur Steuergruppe in der Modellregion und bringen dort direkt Erfahrungen ein.

Der Kontakt zwischen Eltern und Schule bezogen auf die inklusive Schulentwicklung ist ausbaufähig. Im *Standard 5.3* (Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Voraussetzung betrachtet, um die inklusive Schule voranzubringen.) wird die 50%-Marke mit 35,38% deutlich unterschritten. Zwar können an allen Schulen Eltern Kontakt mit den Lehrkräften zum Thema inklusive Schulentwicklung aufnehmen, aber nur an wenigen Schulen findet ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklung der inklusiven Schule statt bzw. werden Elternabende für dieses Thema genutzt. An keiner Schule haben die Eltern die Möglichkeit gemeinsam mit den Lehrkräften aktiv an einer Weiterentwicklung des inklusiven Schulkonzeptes mitzuarbeiten.

Die Schulen beziehen das Umfeld in die inklusive Schulentwicklung ein (*Standard 5.4*) und erreichen hier 58,46%. Überraschenderweise gelingt dies den Schulen ohne das Profil Inklusion (62,86%) etwas besser als den Schulen mit dem Profil Inklusion (53,33%). Während alle Schulen Kontakte zum unmittelbaren Umfeld haben und die meisten auch einen regelmäßigen Austausch pflegen, gelingt es weniger Schulen Personen oder Institutionen in die inklusive Schulentwicklung einzubeziehen. Eine schriftliche Fixierung dieses Austauschs gibt es in der Regel nicht.

Im *Qualitätsstandard 5.5* (Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.) wenden sich die Mittelschulen (75%) häufiger an die Beratungsstelle, als die Grundschulen (57,78%) Insgesamt werden hier 63,08% der Items gewertet. Allen Schulen ist die Beratungsstelle bekannt, und alle Schulen hatten bereits Kontakt zu ihr. Die Beratungsstelle berät und unterstützt 8 Schulen auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern, aber nur an 6 Schulen finden regelmäßige Angebote statt – davon zum größten Teil an Schulen ohne das Profil Inklusion. 3 Schulen berichten von einer fortlaufenden Unterstützung darin, ihre Arbeit zu reflektieren und zu strukturieren.

4.0 Inklusive Schulen im Sozialraum (Diskussion)

Nach der Darstellung der Ergebnisse folgt nun deren eingehende Interpretation in Abhängigkeit von den im voraus formulierten Forschungsfragen und vor dem Hintergrund der Gespräche, die in den beteiligten Schulen geführt worden sind. Dabei sind ergänzende Informationen zur Erklärung der Befunde in der Kemptener QU!S®-Studie erschlossen worden, die eine bessere Einordnung der Resultate erlauben.

4.1 Individuelle Förderung

Mit den erreichten 80,31% beweist die Modellregion Inklusion Kempten eine umfassende Abdeckung im Bereich der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen. Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass es gelungen ist *allen* Grund- und Mittelschulen sonderpädagogische Expertise durch den MSD zukommen zu lassen. Die angewandten diagnostischen Verfahren zielen auf die Ableitung von Fördermaßnahmen. Daher kann man von einer Förderdiagnostik sprechen, die Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Maßnahmen anbietet, im Gegensatz zu einer Überweisungs- oder Kategorisierungsdiagnostik, die vorrangig dazu dient Kindern und Jugendlichen einem bestimmten Förderort zuzuweisen. Ein Förderkonzept, das an immer mehr Schulen umgesetzt wird, ist *Response-to-intervention* (RTI). Er zielt durch verschiedene Maßnahmen vor allem auf die Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf ab (Gresham, VanDerHeyden & Witt, 2005) (s. Kasten 1). Ein erster Impuls wurde hier durch eine schulartübergreifende Fortbildungsveranstaltung in der Modellregion gesetzt.

1. Response-to-Intervention (RTI):

RTI ist ein organisatorisches, proaktives Konzept zur frühen Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen. Bereits bei leichten Lernrückständen werden Schülerinnen und Schüler in drei Förderstufen mit zunehmender Intensität und Individualisierung gefördert (vgl. HUBER/GROSCHKE 2012). In Deutschland erstmals im „Rügener Inklusionsmodell (RIM)“ flächendeckend erprobt, basiert RTI auf einem guten inklusiven Unterricht für alle Schüler (Förderstufe 1 für sog. „responder“). Aufbauend darauf kann es sein, dass Schüler vorübergehend eine spezifischere Förderung in einem bestimmten Bereich benötigen (Förderstufe 2 für sog. „non-responder“). Auf der Förderstufe 3 werden schließlich die Schüler intensiv gefördert, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) haben (vgl. VOß u.a. 2016). Voraussetzung für diese Individualisierung der Förderung auf allen Förderstufen ist die begleitende Diagnostik aller Schüler mit Hilfe von curriculumbasierten Tests (*curriculum based measurement*, CBM).

Die Qualität der geschriebenen Förderdiagnostischen Berichte und Förderpläne ist überzeugend. In der Auswertung weichen die Werte von Grund- und Mittelschulen allerdings stark voneinander ab. Während an den Grundschulen die sonderpädagogische Förderung meist im Rahmen des Klassenunterrichts stattfindet, wird an den Mittelschulen häufig eine räumliche Trennung vorgenommen. Die Gründe hierfür können in einer größeren wahrgenommenen Heterogenität in den Klassen der Mittelschule liegen, in denen es den Lehrkräften nicht mehr gelingt durch Binnendifferenzierung zu einem angemessenen Anforderungsniveau für alle Schüler einer Klasse zu gelangen. Weniger Erfahrung im Teamteaching bzw. nicht vorhandene räumliche Möglichkeiten könnten weitere Erklärungen sein. Das *Item 1.1.1* „Es gibt ausreichende räumliche Möglichkeiten zur sonderpädagogischen Förderung“ liegt dann vor, wenn (als Minimalanforderung) Gruppentische zur Differenzierung gebildet werden können. Es wurde an allen Schulen erreicht, in den Interviews aber von den Lehrkräften nicht als ausreichend empfunden. Das zweite Item, bei dem die Mittelschulen nur geringe Werte erreichen, liegt in der Erstellung eines Förderdiagnostischen Berichts. Trotz der Übertrittsgespräche zwischen den abgebenden Grundschulen und den aufnehmenden Mittelschulen gibt es eine Kommunikationslücke zwischen Grund- und Mittelschulen. Förderdiagnostische Berichte werden nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Erziehungsberichtigten weitergegeben (§ 39 Bayerische Schulordnung, BaySchO). Beim Wechsel auf die Mittelschule verändern die Eltern ihre Haltung zur Mitarbeit oder zu den in der Grundschule vereinbarten Maßnahmen (z.B. Lernziendifferenzierter Unterricht, Notenverzicht, Nachteilsausgleich...). In der Grundschule gegebene Einverständniserklärungen werden zurückgezogen bzw. nicht auf die Mittelschule übertragen, so dass wichtige Informationen zu bereits erfolgten Fördermaßnahmen verloren gehen. Bis dann in der 5. Klasse neue Maßnahmen greifen vergeht fast ein ganzes Schuljahr, wenn die Eltern überhaupt noch zur Mitarbeit bereit sind. Hier besteht Handlungsbedarf, so dass Informationen unter Wahrung des Datenschutzes und der Rechte der Kinder und Jugendlichen mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten einfacher weitergegeben werden können. In besonderen Fällen könnte es auch sinnvoll sein, den Übergang weiterhin durch den MSD der Grundschule zu begleiten und ebenso in diesem Bereich eine Form der Übergabe zu finden.

Bereits auf dieser Ebene der inklusiven Schulentwicklung lassen sich Ansätze zur Sozialraumorientierung der Kemptener Grund- und Mittelschulen ausmachen. Um die individuelle Förderung in dieser Qualität umzusetzen zu können, suchen die Schulen aktiv nach Kooperationspartnern in Kempten. Zum einen ist hier nochmals hervorzuheben, dass in allen Kemptener Schulen sonderpädagogische Förderung vorgehalten werden kann, die in die Förderdiagnostik und Förderplanung bezogen auf einzelne Schüler einbezogen wird. Dazu sind intensive Kontakte in Form von Arbeitsgruppen und Kontaktpersonen erforderlich, die gemeinsam tragfähige Förderkonzepte entwickeln. Zum anderen ist aber ebenso an die Kinder- und Jugendhilfe zu denken, da gerade bei Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen häufig die nötige Unterstützung in der Familie und im häuslichen Umfeld fehlt, so dass Schulen hier auf Hilfe bei aufsuchenden Kontakten zu Eltern angewiesen sind.

4.2 Guter Unterricht

Die hervorragenden Werte im Bereich des Inklusiven Unterrichts sind ein weiterer Beleg für die gute Arbeit der Modellregion. In vielen Bereichen hat bereits ein Kompetenztransfer zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und den Lehrkräften der allgemeinen Schulen stattgefunden. Auch in Unterrichtsstunden ohne Beteiligung des MSD wurden Methoden angewandt, die auf eine umfassende Förderung aller Schüler abzielen. Dabei bleibt festzuhalten: Guter inklusiver Unterricht ist guter Unterricht und kommt allen Kindern zugute. Es zeigte sich, dass viele Lehrkräfte ein gutes Gespür für die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen ihrer Schüler haben, eine zielgerichtete Diagnostik einsetzen können und so über das nötige Repertoire verfügen, den einzelnen Schülern im Unterricht gerecht zu werden. Häufig wird der Unterricht geöffnet und ermöglicht den Kindern einen breiten Zugang zum Lerngegenstand. Ein Beispiel dafür ist das *Churermodell* (s. Kasten 2), das zahlreiche Anregungen zur Binnendifferenzierung gibt.

2. Churermodell:

Das *Churermodell* ist eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. Es beschreibt in 10 Schritten, wie der Unterricht in Richtung Binnendifferenzierung verändert werden kann. 4 *Elemente* prägen das *Churermodell*:

- Das Klassenzimmer wird zur *Lernlandschaft* mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen.
- Die *Tafel* ist nicht mehr der dominierende Ort.
- Jede Lektion wird mit einem kurzen *Input im Kreis* eröffnet. Direkt daran schließt die Arbeit mit Lernaufgaben an.
- Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, das *Lernangebot, den Arbeitsplatz und Lernpartner frei* zu wählen. Dieser Prozess wird durch die Lehrperson gesteuert, falls es nötig ist.

Quelle: www.churermodell.ch

Angestoßen durch eine Fortbildungsveranstaltung der Modellregion haben sich einige Kollegen daran gemacht, dieses in Kemptener Schulen umzusetzen. Neben der frühzeitigen Erkennung von Lücken im Lernfortschritt ist der „exzellente Unterricht“ ein wichtiger Baustein, der immer wieder Anlass gibt eigenen Unterricht zu hinterfragen und zu verändern. Evidenzbasierten Methoden wird dabei zunehmend größeres Gewicht beigemessen. Beispiele dieser Entwicklung sind im Mathematikunterricht die Konzepte „Mengen Zählen Zahlen“ und „Kalkulie“ und im Bereich Deutsch die Verwendung des „Kieler Leseaufbaus“ als Förderinstrument sowie ein zunehmender Einsatz silbenbasierter Erstlesewerke. Die Kollegen in der Modellregion sind also in besonderer Weise daran interessiert, ihren Unterricht weiterzuentwickeln und evidenzbasiert zu gestalten. Die Schulen arbeiten nach pädagogischen Konzepten, um auch Schülern mit Förderbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung Hilfestellungen geben zu können (s. Kasten 4 „Sozialwirksame Schule“ und Kasten 5 „Stärke statt Macht“). Um die Entwicklungen nicht wieder zu stoppen, sollten Anschlussfortbildungen organisiert werden, die die engagierten Kollegien in ihren Bemühungen unterstützen, Bedingungen zu schaffen, die allen Schülern gerecht werden.

Diese könnten weiter auf eine stärkere Binnendifferenzierung (z.B. Churermodell) aber auch auf die Prävention von Förderbedarfen ausgerichtet sein (z.B. RTI).

Unter sozialraumorientierter Perspektive ist hier wiederum an die Kontakte zu den örtlichen Sonderpädagogischen Förderzentren zu denken, die durch die Bereitstellung von entsprechenden Lehrerstunden schwerpunktmäßig dazu beitragen können, dass sonderpädagogische Lehrkräfte nicht nur stundenweise an allgemeine Schulen kommen, sondern mit einem festen Stundenkontingent auch im Unterricht präsent sind. Auf diesem Weg gelingt es zumindest stundenweise eine Doppelbesetzung im inklusiven Unterricht sicherzustellen und Prozesse des Team-Teaching in Gang zu setzen.

4.3 Interne Kooperation

Die Lehrkräfte in der Modellregion sind es gewohnt im Team zu arbeiten. Fast 85% erreichte Items im *Qualitätsstandard 3.5* (Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt) sprechen eine eindeutige Sprache. Aber nicht in allen Bereichen werden so gute Werte erreicht. Das liegt unter anderem daran, dass sich die Teams an den einzelnen Schulen höchst unterschiedlich darstellen. Während in manchen Klassen die Kooperation aus dem MSD und der Lehrkraft der Regelschule besteht, gibt es Teams, in denen die Lehrkräfte zusätzlich mit Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Praktikanten, Kräften der Mittagsbetreuung bei Ganztagesklassen, therapeutischen und pflegerischen Fachkräften, Schulbegleitern, Heilpädagogische Fachkräfte, Erzieherinnen usw. zusammenarbeiten. Um die bestmögliche Form der Kooperation zu schaffen, sollten die Teams miteinander planen und miteinander handeln. Dies ist eine deutliche Abgrenzung zur Kooperation nach der Devise „nebeneinander planen – nebeneinander handeln“. Nun wird es mit zunehmender Teamgröße und wachsender Anzahl an Professionen immer schwieriger effektive Teamarbeit zu erreichen. Zum einen werden manchen Professionen solche Teamzeiten vertraglich gar nicht zugestanden und gelingen nur über „kreative“ Lösungen. Zum anderen ist es häufig schwierig alle Beteiligten gleichzeitig zu versammeln. Auswege aus diesen Schwierigkeiten bieten sogenannte *KoKo-Stunden* (s. *Kasten 3*), in denen stundenplanerisch ein Zeitfenster geschaffen wird, in dem alle Teammitglieder zusammenkommen können.

3. KoKo – Stunden

Kommunikations- und Kooperationsstunden sind fest vereinbarte Stunden zur Besprechung von Teams, die einmal wöchentlich in allen Jahrgangsstufen einer Kemptener Grundschule stattfinden. Diese Stunden werden im Stundenplan (vormittags am Ende der Unterrichtszeit) fest verankert, so dass alle am Unterricht beteiligten teilnehmen können. Eine Anrechnung auf das Stundendeputat erfolgt in der Regel nicht. Der Gewinn für die Lehrkräfte liegt in der Effektivität der Gespräche. Im Idealfall besteht die Möglichkeit zu kollegialer Fallbesprechung. Die beteiligten Lehrkräfte berichten von einer hohen Akzeptanz im Kollegium, da auf diese Weise die eher als unzureichend bewerteten „Tür-und-Angel-Gespräche“ reduziert werden können und arbeitserleichternde Absprachen für alle möglich sind.

Durch fachliche Anleitung können dann für alle Beteiligten gewinnbringende Sitzungen stattfinden. Hier entsteht allerdings ein Fortbildungsbedarf im Bereich der Teamkooperation, der sowohl auf die kollegiale Fallbesprechung abzielt, aber auch die effektive Organisation von Teamsitzungen beinhalten sollte.

Wichtig scheint auch eine Klärung der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, so dass alle von der Gemeinschaft profitieren. Inklusion bedeutet für die Lehrkräfte einen erhöhten Aufwand an Gesprächen mit Eltern, Planung und Reflexion des Unterrichts (s. oben) aber auch Absprachen mit den Teammitgliedern. Diesem könnte durch eine Anrechnungsstunde für die Teamkooperation Rechnung getragen werden. Als eine hilfreich empfundene Einrichtung werden von den Mittelschulen die *M-Teams* (s. *Kasten 4*) beschrieben, die die Unterrichtsplanung und Förderplanung an den Mittelschulen strukturieren.

3. M-Team:

Im Rahmen von „*zukunft bringt's*“, ein Projekt der Stadt Kempten zur Unterstützung der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen und der Kooperationsbeziehungen von Schulen, ist das M-Team eine an allen Kemptener Mittelschulen installierte Maßnahme, das durch die Regierung von Schwaben, das sonderpädagogische Förderzentrum und die Stadt Kempten finanziert wird. Als *Zielsetzung* gilt die bessere Verzahnung von Regelschulpädagogik, Sonderpädagogik und gemeinwesenorientierter Sozialpädagogik.

Als *Arbeitsweisen* sind vorgesehen:

- Unterrichtshospitation, Teamteaching, kollegiale Beratung,
- Elternkontakte,
- Diagnostik,
- Schulische Förderung,
- Kontakt- und Netzbildung,
- Schulentwicklung.

Diese Maßnahme ist dafür verantwortlich, dass in den Mittelschulen mehr Qualitätsstandards erreicht werden, da hier auch formale Kriterien eingehalten werden (z.B. dass Protokolle für alle zugänglich sind).

Die interne Teamarbeit von Schulen bleibt unter sozialräumlichen nicht auf das Schulhaus beschränkt, sondern greift fast selbstverständlich auf externe Kontakte zu anderen Schulen im unmittelbaren Umfeld zurück. Auch die Elternkontakte sind auf dieser Ebene entscheidend für die Qualität der Zusammenarbeit in einer Schule, gerade dadurch dass sie ergänzende Informationen zu ihren Kindern aus dem häuslichen Umfeld liefern und dies beispielsweise in Teamfallberatungen eingebracht werden kann.

4.4 Schule als System

Die Grund- und Mittelschulen in Kempten sind konzeptionell gut aufgestellt, und auch Schulen ohne das Profil Inklusion setzen sich erfolgreich mit den Herausforderungen, die die

zunehmende Heterogenität mit sich bringt, auseinander, wie etwa das Konzept einer sozialwirksamen Schule zeigt, das von vielen Schulen aufgegriffen worden ist (s. Kasten 4)

4. Sozialwirksame Schule:

Das Konzept „Sozialwirksame Schule“ von WERNER HOPF umfasst *fünf Bereiche*, durch die Schulkultur entwickelt werden soll:

- *systemische Schulentwicklung,*
- *autoritative Erziehung,*
- *Soziales Lernen,*
- *Kritische Medienerziehung,*
- *Gewaltprävention und –intervention.*

Zugrunde liegt ein *Mehrebenenmodell* mit den Ebenen Schule, Klasse und Individuum. Auf diesen Ebenen bietet das Konzept einen Rahmen, der mit weiteren Elementen ergänzt werden kann.

Quelle: www.sozialwirksame-schule.de

Interessant ist, dass die Schulen ohne das Profil ihre inklusive Haltung noch nicht öffentlich darstellen (*Standard 4.4*) Hier kommt den Schulleitungen eine entscheidende Bedeutung zu. „Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen gelingt umso besser, je frühzeitiger ein kontinuierlicher Kooperationsprozess mit allen Beteiligten durch die Schulleitung initiiert wird“ (FISCHER u.a. 2013, S. 38). Auch ohne das Profil ist Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention und auch nach dem BayEUG Aufgabe aller Schulen. Ein „Bekenntnis“ zur Inklusion hilft bei der Entwicklung angemessener Handlungsmöglichkeiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen. Diese erfordert eine engagierte Mitarbeit der Schulleitung, die wiederum von der Schulaufsicht entsprechend unterstützt werden muss (vgl. ebd.). Ein klar formuliertes und öffentlich gemachtes Schulkonzept beinhaltet nicht nur eine Beschreibung über den Umgang mit Förderstunden, sondern hilft außerdem, gemeinsam mit allen an der Schule beschäftigten (Lehrer, päd. Personal, Hausmeister, therapeutische Kräfte...) das pädagogische Handlungsfeld zu definieren und bei allen Mitarbeitern eine inklusive Haltung zu entwickeln (*Standard 4.2*). In Kempten wird auf der Ebene eines Schulkonzepts auch der Ansatz „Stärke statt Macht“ sehr interessiert aufgenommen (s. Kasten 5).

5. Die neue Autorität: „Stärke statt Macht“:

Das Konzept des israelischen Psychologen *Haim Omer* (vgl. OMER/ SCHLIPPE 2010) basiert auf einer „*professionellen Präsenz*“ mit den Zielen

- die Präsenz von Erwachsenen, die Kindern und Jugendlichen Halt und Orientierung gibt zu stärken
- die Beziehung zwischen Lehrpersonen, Kindern und deren Eltern zu verbessern
- destruktives Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu vermindern
- einen tragfähigen Rahmen für gelingende Erziehungsprozesse zu schaffen.

Auf der Ebene der Schule als System sollte das Leitbild der Inklusion im Schulkonzept sichtbar nach innen und nach außen vertreten werden. Die Erfahrung der Schulen mit dem Profil Inklusion ist dabei, dass auch andere Schulen auf die inklusive Arbeit aufmerksam werden, den Austausch suchen und sich in Hospitationen eingehend informieren. Ein Ergebnis der Kemptener QU!S[®]-Studie ist von daher auch, dass die Schulen mit dem Profil Inklusion bereits jetzt in den Sozialraum hineinwirken und inklusive Anregungen in das unmittelbare Umfeld der inklusiven Schule hineintragen.

4.5 Externe Kooperation

Die Kemptener Grund- und Mittelschulen verfügen über zahlreiche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegen oder kommunalen Diensten. Dabei kommt der sonderpädagogischen (MSD) und sozialpädagogischen (Jugendsozialarbeit an Schulen, JaS) Präsenz an allen Schulen eine tragende Rolle zu. Ein sehr vielversprechendes Projekt für die Kooperation mit den Eltern läuft unter dem Namen „*FiSch – Familien in Schule*“ (s. *Kasten 6*).

6. Familien in Schule (FiSch):

FiSch ist ein schulbezogener Ansatz der Multifamilientherapie, der präventiv in Regelschulen einsetzbar ist und sich an konkreten Zielen orientiert.

FiSch fördert

- die *Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule*,
- die *gegenseitige Unterstützung einer Elterngruppe*,
- die *Lernlust der Schüler*.

In der Modellregion Inklusion Kempten wurde FiSCH erstmals im Schuljahr 2018/2019 in Kooperation zwischen dem sonderpädagogischen Förderzentrum und dem staatlichen Schulamt durch Georg Trautmann (Studienrat im Förderschuldienst) und Ulrike Kempf (Studienrätin im Grundschuldienst) durchgeführt.

Quelle: www.fisch-online.de

Auch in der näheren und weiteren sozialräumlichen Schulumgebung bestehen an allen Schulen Kontakte. Dabei ist es nicht erforderlich, „dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule die Vielfalt möglicher Netzwerkpartner jederzeit überschauen, aber es sollte bekannt sein, wer welche Kontakte geknüpft hat und ggf. über vertieftes Fachwissen verfügt oder dieses abrufen kann“ (FISCHER u.a. 2013, S. 42). Vor allem in den Auswertungsgesprächen zur QU!S[®] hat sich gezeigt, dass dieses Netzwerk der Schulen immer deutlich weitläufiger und vielschichtiger ist, als auf den ersten Blick angenommen. Es empfiehlt sich also für jede Schule sich auf die Suche zu begeben, sich das eigene Netzwerk zunächst einmal bewusst zu machen und intensiv zu durchleuchten. Eine Darstellung des Netzwerkes könnte dann allen Mitarbeitern die Möglichkeiten zur Unterstützung und Kooperation sichtbar machen. Häufig laufen Kooperationen noch unstrukturiert und eher

problembezogen ab. Ein Festschreibung der Prozesse und feste Zeiten, um Kooperationen anzustoßen, könnten helfen eine mittelfristige Planung erleichtern. Auch diese Prozesse werden im Rahmen des Projektes „zukunft bringt's“ von der Stadt Kempten, dem Schulamt und dem Sonderpädagogischen Förderzentrum unterstützt. Die Kommunikationswege zwischen der Steuergruppe und den Schulen in der Modellregion zeichnen sich noch nicht durch die Möglichkeit zu einem regelmäßigen Austausch aus. Dieser könnte helfen, um eine übergreifende gemeinsame inklusive Haltung in der Modellregion zu etablieren. Zur Beteiligung der Eltern am Bildungsprozess laufen an vielen Schulen Projekte und Maßnahmen (s. das Projekt FiSch), aber auch Schulfeste, Spieleabende, Elterncafés usw. dienen dazu, auch „*hard-to-reach parents*“ in die Schule zu bringen und die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften zu stärken. Eine Mitarbeit der Eltern am inklusiven Konzept der Schulen ist nach wie vor sehr schwer zu realisieren. Durch die Beteiligung der Eltern am Schulforum beweisen Schulen in Kempten jedoch auch hier Innovationskraft.

4.6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Qualität der inklusiven Schulentwicklung in den Kemptener Grund- und Mittelschulen sagen, dass die inklusive Modellregion Kempten ihren exemplarischen Charakter besonders auf der Qualitätsebene „Kinder und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen“, der Qualitätsebene „Inklusiver Unterricht“ und der Qualitätsebene „Inklusives Schulkonzept und Schulleben“ unter Beweis stellt. Hervorzuheben ist die Innovationskraft der Schulen und die Bereitschaft neue Wege in der Bereitstellung von Bildungsangeboten zu gehen, um bestmögliche Bedingungen für alle Schüler zu schaffen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Öffnung des Förderzentrums, die ermöglicht, dass an allen Schulen in der Region MSD-Stunden eingesetzt werden können. In der Region wurden durch die Kooperation zwischen Kommune, staatlichem Schulamt und dem sonderpädagogischen Förderzentrum zahlreiche inklusive Projekte gestartet, die neue Wege beschreiten (z.B. Flex¹, FiSch, Öffnung des Förderzentrums). Es wurden aber auch erfolgreich bestehende Konzepte adaptiert und z.B. über die gemeinsame Organisation von Fortbildungen eine große Breitenwirkung erzielt (z.B. RTI, Churermodell, Umgang mit Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung). Einen wichtigen Beitrag leistet auch die Beratungsstelle für Inklusion, die vielen Schulen wertvolle Unterstützung im Bereich der Schulentwicklung und der konzeptionellen Arbeit bietet. Auch die Kemptener QU!S[®]-Studie zeigt erneut, dass die inklusive Schulentwicklung nicht nur den Schülern mit SPF zu gute kommt, sondern als verbesserte Qualität der pädagogischen Arbeit einer Schule allen Schülern.

Die Schulen haben ihre schulinternen Auswertungen in Form eines Gehefts und eines Posters erhalten und können nun selbst entscheiden welche Schwerpunkte sie in ihrem Schulentwicklungsprozess setzen wollen. Im Rahmen dieses Berichts wurden auch

¹ - ein Schulprojekt für Kinder am Rande der Beschulbarkeit

Entwicklungsbereiche benannt, die in den Empfehlungen für die Weiterarbeit in der Modellregion im Rahmen eines 7-Punkte-Plans münden:

Empfehlungen für die Weiterarbeit in der Modellregion (7-Punkte-Plan):

- Weiterentwicklung von *schulartübergreifenden Fortbildungskonzepten* (z.B. RTI/ Churermodell), um die Unterrichtsqualität auf hohem Stand zu halten
- Unterstützende *Fortbildungen zur Gestaltung von Teamkooperation* (z.B. Inklusiv unterrichten im Team) in Kooperation mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen
- Unterstützung der Schulen im Bereich *pädagogischer Konzepte* („Sozialwirksame Schule“ / „Stärke statt Macht“)
- Ausbau von *Supervision bzw. kollegialer Fallbesprechung*
- Erstellung eines *gemeinsamen inklusiven Konzeptes* für die inklusive Region
- Regelmäßige *Einbindung aller Grund- und Mittelschulen* in die Arbeit der Steuergruppe
- Entwicklung von neuen Konzepten zur *Einbindung der Eltern* in die inklusive Schulentwicklung (z.B. „Runde Tische“, „Elterntalk“)

5.0 Konturen einer sozialraumorientierten Schule (Ausblick)

Es zeichnet sich bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Begleitforschung im Teilprojekt A des Projekts „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“, dass die Grund- und Mittelschulen in Kempten über ein gut entwickeltes *Netzwerk von Kontakten in die Kommune* verfügen. Dieses Netzwerk ist sicher zwischen den Schulen noch unterschiedlich entwickelt. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass an den untersuchten Grund- und Mittelschulen viele Projekte existieren, die ohne eine Vernetzung mit dem Sozialraum nicht denkbar wären. Vielfach ist in den abschließenden Gesprächen in den beteiligten Schulen im Rahmen der Kemptener QUIS®-Studie erst bewusst geworden, wie viele sozialräumliche Projekte bereits in den Schulen laufen. Hier zeigt sich erneut, dass eine gute Schule stets auch über gute Kontakte zum schulischen Umfeld verfügt und die externe Vernetzung einer Schule ein hoch bedeutsames Merkmal der Schulqualität darstellt. Zugleich begeben sich Schulen damit auf den Weg, einen „Lebens- und Erfahrungsraum“ für Schüler und alle anderen Beteiligten anzubieten (vgl. VON HENTIG 1993, S. 184f.).

Eine eigenständige Problematik bilden dabei sicher die *Elternkontakte*. Viele Schulen beklagen hier mangelnde Bereitschaft von Eltern, sich innerhalb der Schule zu engagieren und am Schulleben oder gar an der Schulentwicklung aktiv teilzunehmen. Hier gilt es zukünftig sicher kreative Lösungen zu finden, um das Interesse der Eltern noch nachhaltiger zu wecken, das schulische Bildungsangebot mitzugestalten. Mit dem Projekt FiSch ist ein solcher Schritt in Kempten bereits getan. Es zeigt sich hier, dass gerade problembelastete Familien auf eine solche Unterstützung von außen angewiesen sind und sich auf diesem Weg die Akzeptanz der Schulen als Partner für Familien von den Eltern eher erreicht werden kann.

Durch den Besuch der Grund- und Mittelschulen im Rahmen der Kemptener QUIS®-Studie und die intensiven Auswertungsgespräche mit den Schulleitungen und den beteiligten Lehrkräften lassen sich erste Konturen eines sozialraumorientierten Konzeptes von Schulen umreißen. Im Anschluss an die vorhandene sozialwissenschaftliche Literatur zur Sozialraumorientierung (vgl. den Überblick bei HINTE 2019), die besonders in Zusammenhang mit Praxisprojekten aus dem Bereich Sozialpädagogik und Soziale Arbeit heraus entstanden sind, bietet es sich an, das Konzept von inklusiven Schulen um sozialraumorientierte Aspekte zur erweitern. Die folgenden Eckpunkte sollen erste Überlegungen dazu zusammenfassen, die als Zukunftsperspektiven für die inklusive Schulentwicklung in inklusiven Regionen angesehen werden können.

1. Auf Schatzsuche im Sozialraum gehen!

Inklusive Schulen sind dabei, Ressourcen in der unmittelbaren Umgebung der Schule und im weiteren kommunalen Umfeld aktiv zu erschließen. Dies sollte als eine kontinuierliche Aufgabe wahrgenommen werden und v.a. mit Blick auf vorhandene Ressourcen im Stadtteil oder Quartier geschehen. Hilfreich ist es hier ebenfalls, wenn die dabei entstehenden Kontakte mit dem Sozialraum visualisiert und damit bewusst gemacht werden.

2. Vorhandene Netze aufspüren und nutzen!

Inklusive Schulen nutzen schon jetzt die vorhandenen Netzwerkstrukturen in einem Stadtteil und nehmen Kontakt zu Beratungsstellen, Vereinen, kulturellen Projekten und sozialen Diensten auf. Hier sollten auch die Eltern einbezogen werden, da sie häufig in solchen Projekten mit engagiert sind und Schulen über die Eltern möglicherweise sogar einen leichteren Zugang zu externen Partnern im Gemeinwesen bekommen.

3. Verantwortungsstrukturen innerhalb der Schule für den Sozialraum ausbilden!

Neben den vorhandenen persönlichen Kontakten zum Sozialraum, die viele Lehrkräfte in inklusiven Schulen bereits jetzt unterhalten, gilt es die externen Kontakte und Kooperationen einer Schule institutionell noch stärker abzusichern. Dazu ist es nach vorliegenden Erfahrungen hilfreich, wenn Ansprechpartner innerhalb der Schule benannt werden, die für externe Kontakte bezogen auf bestimmte Partner im Umfeld zuständig sind und diese Kontakte pflegen.

4. Sozialraum in das standortbezogene Schulcurriculum einbeziehen!

Auf Lehrplanebene macht sich eine deutliche Tendenz zu Rahmencurricula breit, die vor Ort in den Schulen weiter ausgefüllt werden können. Exemplarische Ereignisse im Sozialraum (z.B. traditionelle Feste) oder auch bedeutsame Einrichtungen (wie Betriebe, Freizeitangebote) können durchaus in das Bildungsangebot einer Schule einbezogen werden, um dadurch auch die Alltagsnähe des Unterrichts zu erhöhen und Schüler bei ihren Alltagserfahrungen abzuholen.

5. Sozialraum mit den Schülern erkunden!

Erkundungen im Sozialraum können beispielsweise auch mit Schülern und Eltern angegangen werden, da sie z.B. in Grund- und Mittelschulen in der Regel in der unmittelbaren Schulumgebung leben und insofern über dezidierte Sozialraumkenntnisse verfügen. Diese gilt es kompetenzorientiert zu erschließen und in die Schule einzubeziehen.

6. Sozialraum in die Schule und die Klassenräume holen!

Nicht nur interessante Persönlichkeiten aus dem schulischen Umfeld (z.B. Imker, Taubenzüchter, Förster) können in die Schule eingeladen werden, auch die Ergebnisse von Exkursionen in den Sozialraum und die Entdeckungen und Geschichten der Schüler aus ihrem Alltag im Sozialraum können Thema im Unterricht werden.

7. Selbstgestaltungskräfte von Menschen mit Sozialraum wahrnehmen und stärken!

Inklusive Schulen sollten den Sozialraum nicht nur unter dem Aspekt der institutionellen Betreuung von Schülern und Familien betrachten, sondern insbesondere darauf achten, welche Initiativen sich im Stadtteil und Quartier herausbilden, die zeigen, dass Nachbarn der Schule die Verantwortung für ihren Sozialraum selbst in die Hand nehmen und selbst etwas gestalten (z.B. Stadtteilstadt, kulturelle Veranstaltungen).

8. Ressourcen regional organisieren (z.B. Sozialraumbudgets)!

Zur Unterstützung einer sozialraumorientierten Schule ist es notwendig, dass Ressourcen der Kommune stärker sozialräumlich verteilt werden. So können z.B. besonders belastete Stadtteile mit Hilfe eines Sozialraumbudgets Impulse für die Weiterentwicklung erhalten. Inklusive Schulen können hier ein wichtiger Partner sein.

9. Sozialraumorientierung in das inklusive Schulkonzept aufnehmen!

Letztlich sollten inklusive Schulen sich ihre sozialraumorientierte Arbeit noch stärker bewusst machen und dies auch nach außen signalisieren. Eine Möglichkeit dabei ist die Aufnahme der Sozialraumorientierung in das Schulkonzept und die Präsentation dieses konzeptionellen Schwerpunktes über die Schulhomepage nach außen!

10. Gemeinsame Weiterentwicklung als Ziel!

Inklusive Schulen können sich nicht angemessen entwickeln, wenn sie nicht die vielfältigen Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten im Sozialraum nutzen. Insofern bleibt inklusive Schulentwicklung auch nicht an der Schultür stehen, sondern erfordert vielmehr eine gemeinsame Weiterentwicklung mit wichtigen Akteuren und Institutionen im Gemeinwesen.

Diese Zukunftsperspektive deutet sich in der inklusiven Modellregion Kempten zwar bereits zum gegenwärtigen in vielfältigen schulischen Initiativen an. Ebenso deutlich ist jedoch, dass hier noch ein Bedarf an regionaler Weiterentwicklung besteht. Das Konzept der Sozialraumorientierung vermag in dieser Situation hilfreiche Anregungen für die weitere Arbeit zu liefern.

Literaturverzeichnis

- BECK, IRIS (Hrsg.): Inklusion im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, 2016
- BORTZ, JÜRGEN/ DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer, 4. Auflage 2006
- DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE E.V./ BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.): Inklusion und Heilpädagogik. Kompetenz für ein teilhabeorientiertes Gemeinwesen. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2015
- FASSER, JOHANN/ DOSSENBACH, BERNHARD: Modellregion Inklusion Stadt Kempten. Präsentation zur Auftaktveranstaltung am 09.11.2015. Unveröffentlichtes Manuskript
- FEYERER, EWALD: Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention. In: behinderte menschen 36 (2013) 2, S. 34-45
- FISCHER, ERHARD/ HEIMLICH, ULRICH/ KAHLERT, JOACHIM/ LELGEMANN, REINHARD (Hrsg.): Leitfaden Profilbildung inklusive Schule. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2. Auflage 2013 (als Download verfügbar unter: www.km.bayern.de)
- GRESHAM, FRANK M./ VANDERHEYDEN, AMANDA/ WITT, JOSEPH C. (2005). Response to Intervention in the Identification of Learning Disabilities: Empirical Support and Future Challenges. Online verfügbar unter: www.joewitt.org/Downloads/Response%20to%20Intervention%20MS%20Gresham%20%20Vanderheyden%20Witt.pdf, letzter Zugriff: 13.08.2109
- GASTEIGER KLICPERA, BARBARA/ WOHLHART, DAVID: Inklusive Regionen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84 (2015) 3, S.185-191
- HARTWIG, JÜRGEN/ KRONEBERG, DIRK WILLEM (Hrsg.): Inklusion – Chance und Herausforderung für Kommunen. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2014
- HEIMLICH, ULRICH: Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003
- HEIMLICH, ULRICH: Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2019
- HEIMLICH, ULRICH/ JACOBS, SVEN: Integrative Schulentwicklung. Das Beispiel der IGS Halle/ S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001
- HEIMLICH, ULRICH/ KAHLERT, JOACHIM/ LELGEMANN, REINHARD/ FISCHER, ERHARD (Hrsg.): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016
- HEIMLICH, ULRICH/ WILFERT, KATHRIN/ OSTERTAG, CHRISTINA/ GEBHARDT, MARKUS: Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS[®]). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018a
- HEIMLICH, ULRICH/ WILFERT, KATHRIN/ OSTERTAG, CHRISTINA/ GEBHARDT, MARKUS: Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik 10 (2018b) 3, S. 211-231
- HEIMLICH, ULRICH/ WITTKO, MICHAEL: Inklusive Regionen – Zukunftsperspektive sonderpädagogischer Förderung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 69 (2018) 11, S. 504-516
- HENTIG, HARTMUT VON: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser, 1993

- HINTE, WOLFGANG: Sozialraumorientierung – ein Fachkonzept für die Behindertenhilfe. In: behinderte menschen 42 (2019) 1, S. 29-35
- HUBER, CHRISTIAN/ GROSCHKE, MICHAEL: Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik. 63 (2012) 8, S. 312-322
- MONTAG STIFTUNG (Hrsg.): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn: Montag Stiftung, 2011
- OMER, HAIM/ SCHLIPPE, ARIST VON: Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Vandenhoeck&Ruprecht 2010
- STADT KEMPTEN (Hrsg.): Miteinander inklusiv in Kempten (MIK). Kommunaler Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Kempten: Stadt Kempten, April 2016
- VOß, STEFAN/ BLUMENTHAL, YVONNE/ MAHLAU, KATHRIN/ MARTEN, KATHARINA/ DIEHL, KIRSTEN/ SIKORA, SIMON/ HARTKE, BODO: Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Münster, New York: Waxmann, 2016

Wichtige Links:

<https://www.churermodell.ch>, aufgerufen am 06.08.2019

<https://www.zukunftbringts.de>, aufgerufen am 06.08.2019

<http://www.sozialwirksame-schule.de>, aufgerufen am 06.08.2019

<http://www.fisch-online.de>, aufgerufen am 06.08.2019

Anhang

Diagramme:

Abb. 10: Aufteilung der Qualitätsstandards der Qualitätsebene 1 an den Grund- und Mittelschulen (%)

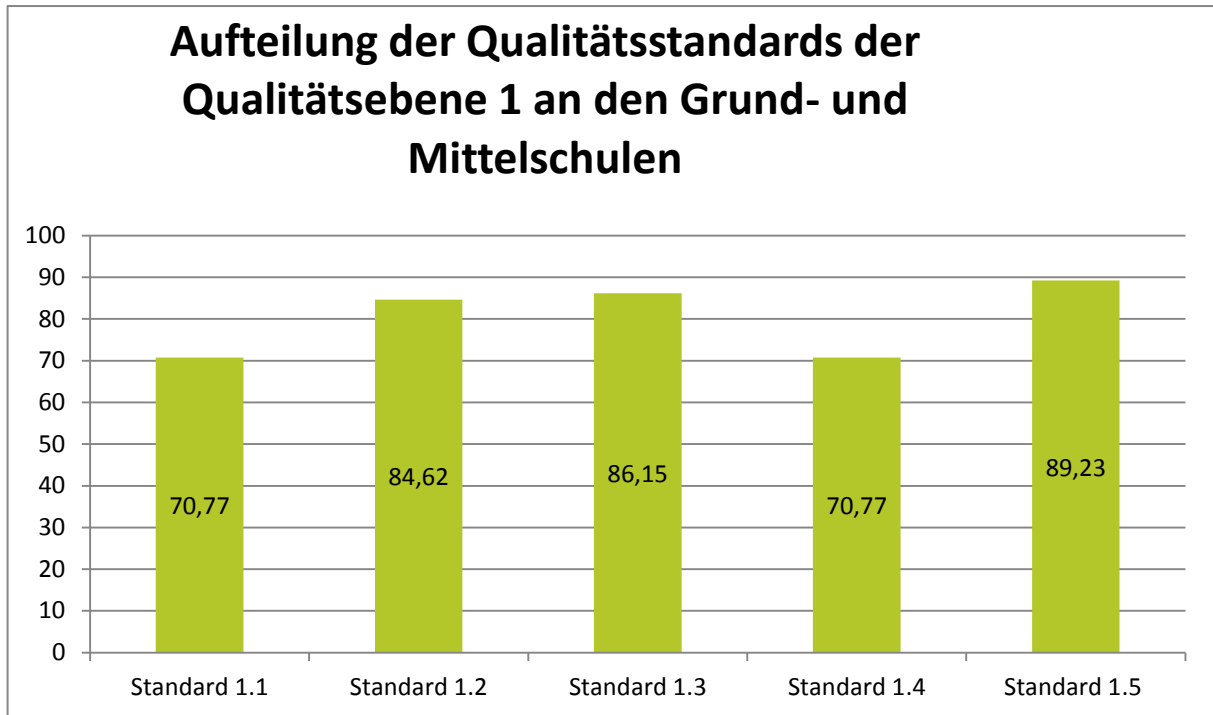


Abb. 11: Aufteilung der Qualitätsstandards der Qualitätsebene 2 an den Grund- und Mittelschulen (%)

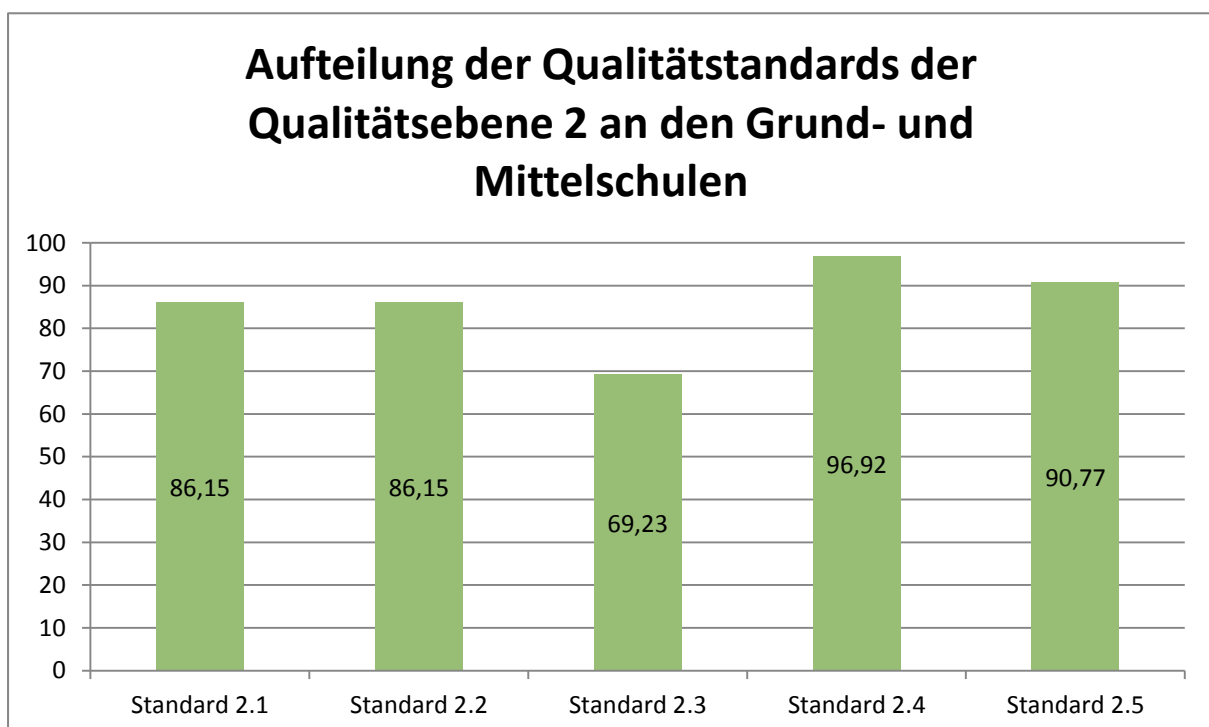


Abb. 12: Aufteilung der Qualitätsstandards der Qualitätsebene 3 an den Grund- und Mittelschulen (%)

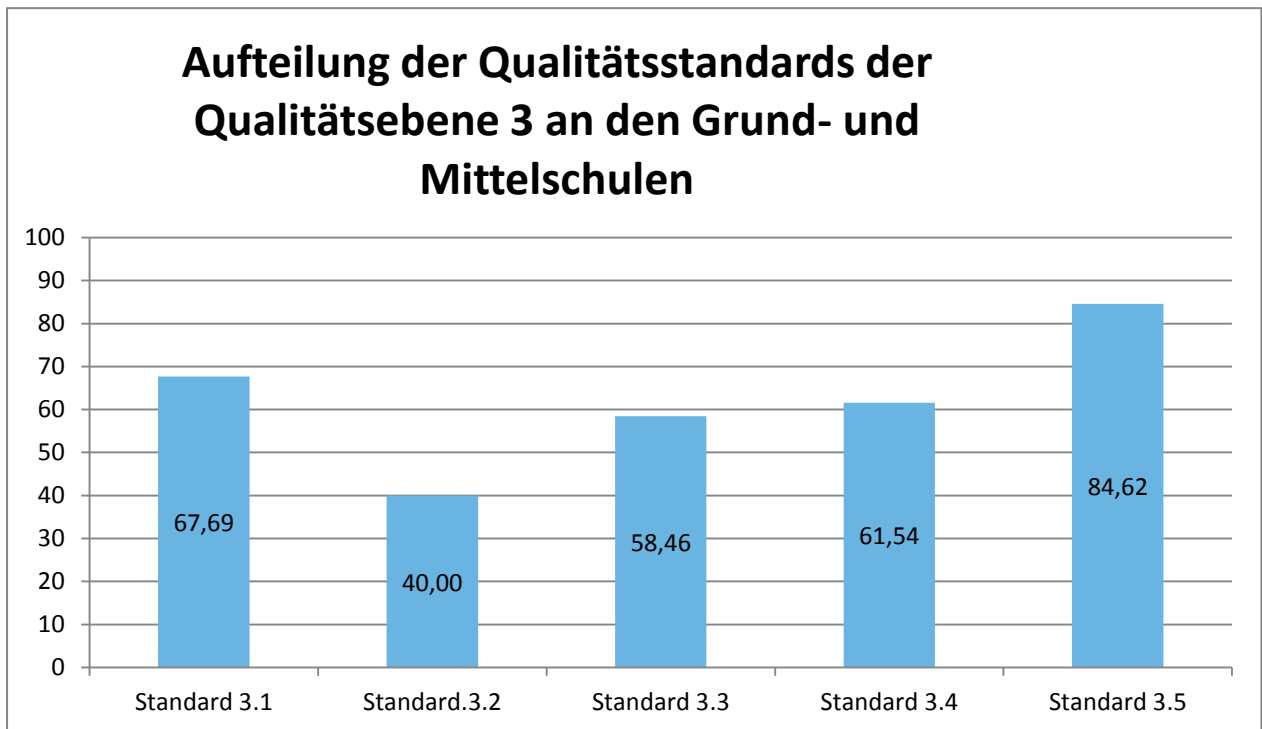


Abb. 13: Aufteilung der Qualitätsstandards der Qualitätsebene 4 an den Grund- und Mittelschulen (%)

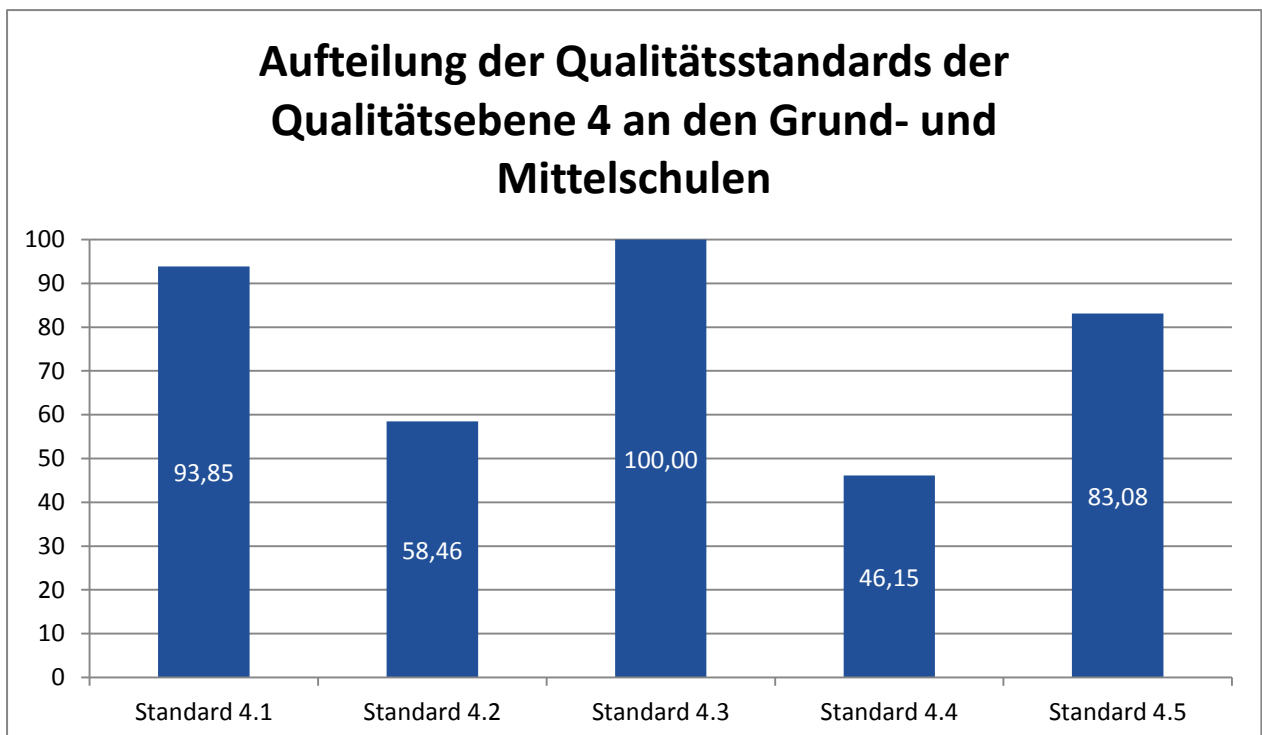


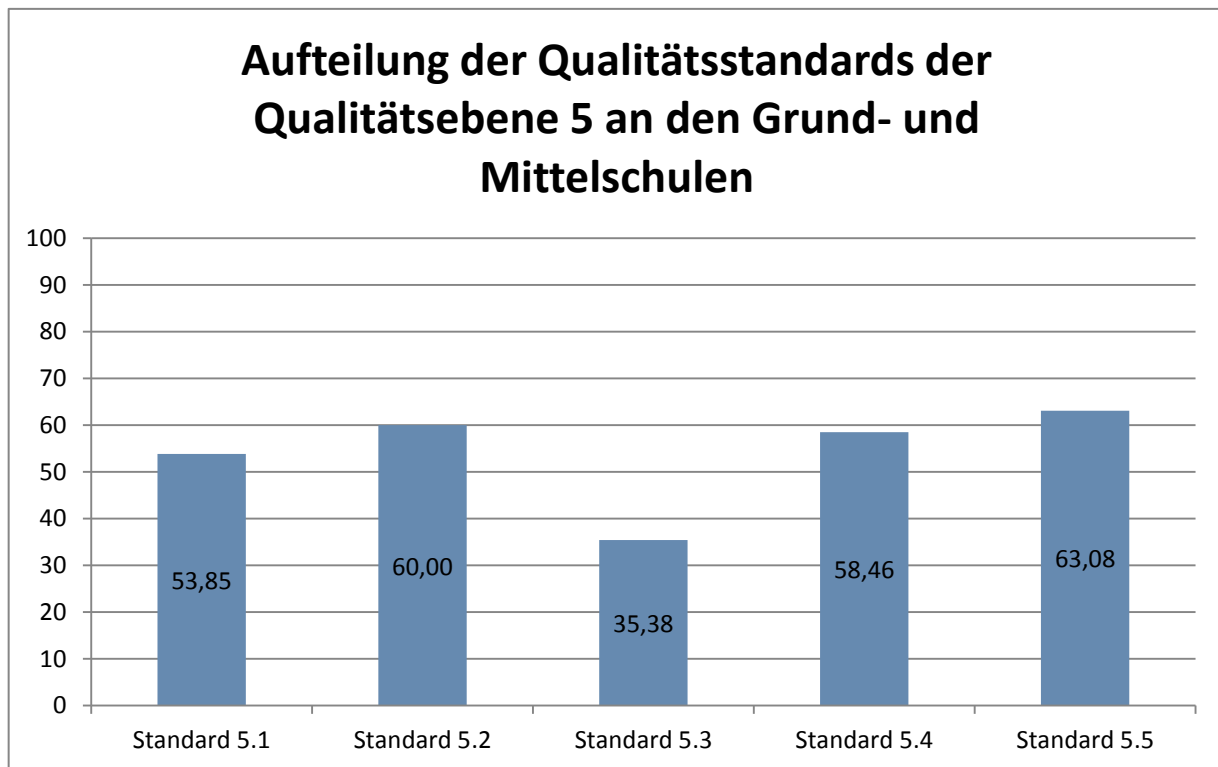
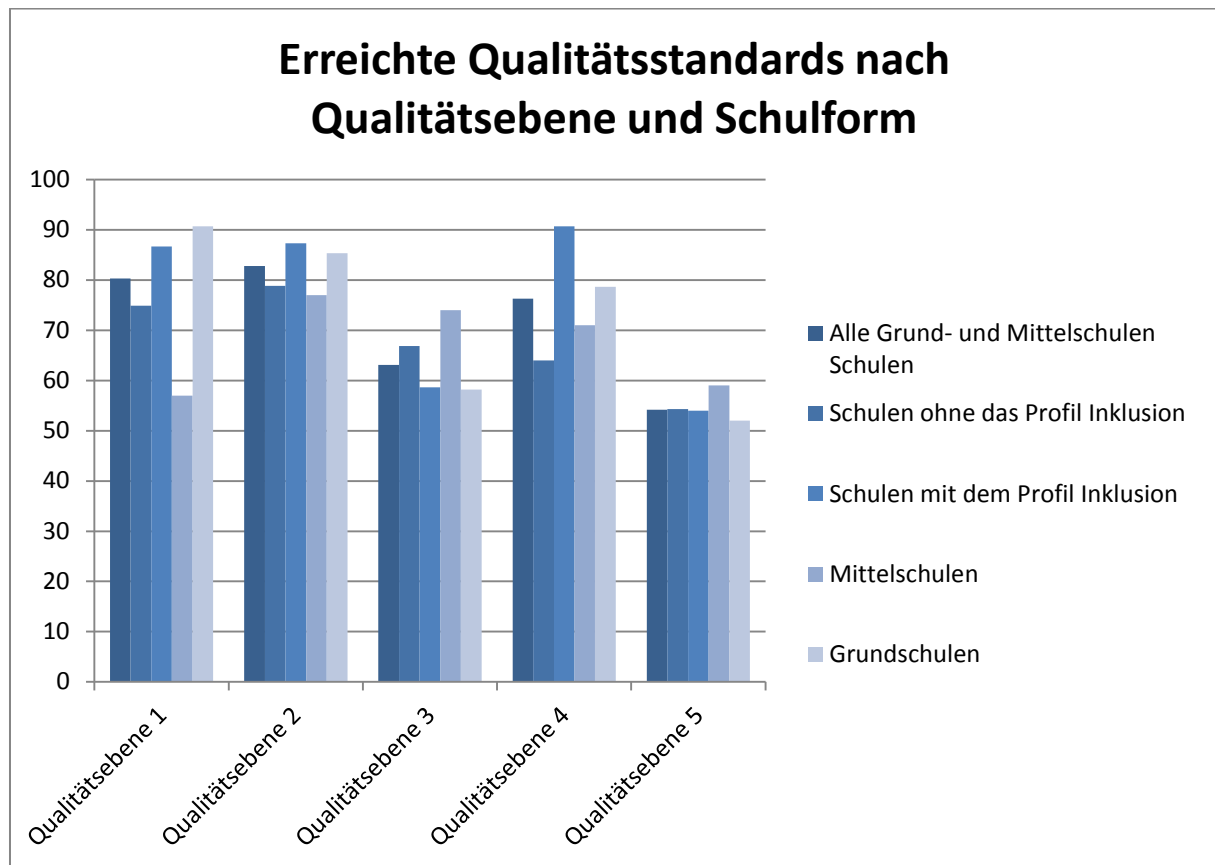
Abb. 14: Aufteilung der Qualitätsstandards der Qualitätsebene 5 an den Grund- und Mittelschulen (%)

Abb. 15: Erreichte Qualitätsstandards nach Qualitätsebene und Schulform (%)



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 (Juni 2014)

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

Nr. 10 (Juli 2015)

Heimlich, Ulrich/ Leiner, Johanna: Analyse ausgewählter Schulkonzepte von bayerischen Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ – unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit gravierenden Lernschwierigkeiten

Nr. 11 (Januar 2018)

Heimlich, Ulrich/ Wittko, Michael: Sozialräumliche Betrachtung der inklusiven Schullandschaft Kempten – ein Zwischenbericht.

Nr. 12 (August 2019)

Heimlich, Ulrich/ Wittko, Michael: Qualität inklusiver Schulentwicklung in der inklusiven Modellregion Kempten –Zwischenbericht.