

Forschungsberichte

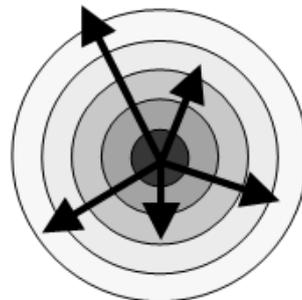
Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F)

13

Ulrich Heimlich/ Michael Wittko:

Sozialräumliche Vernetzung von inklusiven Schulen in der inklusiven Modellregion Kempten

August 2020



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: Sozialräumliche Vernetzung von inklusiven Schulen in der inklusiven Modellregion Kempten - ein Zwischenbericht. Forschungsbericht Nr. 13. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU. München, August 2020

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Vorbemerkung	5
1.0 Inklusiv Schulen in der inklusiven Modellregion Kempten	7
1.1 Ziele und Inhalte der Wissenschaftlichen Begleitung im Teilprojekt A	7
1.2 Arbeitsformen und Methoden der Wissenschaftlichen Begleitung im Teilprojekt A	7
2.0 Netzwerkforschung an Schulen	9
2.1 Netzwerke und Netzwerkforschung	9
2.2 Netzwerkforschung und inklusive Schulen	12
3.0 Sozialräumliche Vernetzung an Kemptener Grund-, Mittel- und Förderschulen	17
3.1 Problemstellung	17
3.2 Netzwerkanalyse (Forschungsmethode)	18
3.2.1 Schulische Netzwerke	18
3.2.2 Strukturmodell der Netzwerkanalyse	20
3.2.3 Grenzen der Netzwerkanalyse	23
3.2.4 Fragebogenkonstruktion zur Netzwerkanalyse	23
3.3 Untersuchungsgruppe	24
3.4 Ergebnisse der Netzwerkanalyse	26
3.4.1 Kooperationspartner	26
3.4.2 Zielsystem	27
3.4.3 Nachhaltigkeit	28
3.4.4 Akteurslandschaft	29
3.4.5 Steuerung	30
3.4.6 Interaktion	31
3.4.7 Wirkungen	33
3.5 Gesamtdarstellung im Spinnendiagramm	34
3.6 Vorschläge zur Verbesserung der Netzwerkarbeit	40
3.7 Wünsche zur Unterstützung	41
4.0 Vernetzung in der inklusiven Modellregion (Diskussion)	42
5.0 Netzwerkarbeit in inklusiven Regionen (Perspektiven)	47
Literaturverzeichnis	52
Anhang	56
Forschungsberichte	66

Vorbemerkung

Zum Abschluss des Teilprojektes A „Schulische Inklusion von Kindern und jungen Menschen – regionale Entwicklungsperspektiven“ im Rahmen des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ steht nunmehr die Frage nach der Vernetzung der inklusiven Schulen in Kempten mit dem Sozialraum im Vordergrund. Nachdem die Strukturdaten der inklusiven Schulen in Kempten in einem ersten Schritt über die Schulleitungen erhoben wurden und auch die Qualität der inklusiven Schulentwicklung in den Kemptener Grund- und Mittelschulen überprüft worden ist, sollen nun die Lehrkräfte zu ihrer Einschätzung des Entwicklungsstandes der sozialräumlichen Vernetzung der Grund-, Mittel- und Förderschulen in der inklusiven Modellregion Kempten befragt werden. Dazu wurde ein eigenes Fragebogeninstrument entwickelt mit dem Ziel, eine Netzwerkanalyse aus schulischer Sicht vorzunehmen. Die Erhebung wurde mit Schreiben vom 10.02.2020 von der Regierung von Schwaben genehmigt. Aufgrund der Corona-Pandemie hat sich die Durchführung der Befragung erheblich verzögert und kann deshalb erst nach Ablauf des Schuljahres 2019/ 2020 ausgewertet werden. Insofern ergibt sich an dieser Stelle eine Verzögerung im geplanten Zeitablauf des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“.

Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei allen Lehrkräften und Schulleitungen bedanken, die sich an der Befragung beteiligt haben. Unser Dank gilt ebenso dem Schulamt Kempten für die Unterstützung bei der Durchführung der Befragung und der Regierung von Schwaben für die zügige Genehmigung der Befragung.

München, im August 2020

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Grundschullehrer Michael Wittko

1.0 Inklusive Schulen in der inklusiven Modellregion Kempten

Im Teilprojekt A der Wissenschaftlichen Begleitung zur „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ steht nunmehr die sozialräumliche Vernetzung der inklusiven Schulen in der inklusiven Region Kempten (vgl. STADT KEMPTEN 2016) 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 dritten Phase des Teilprojektes A auf der sozialräumlichen Vernetzung der inklusiven Schulen und deren Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen (vgl. FEYERER 2013; GASTEIGER-KLICPERA 2015; BECK 2016; HEIMLICH 2019; HINTE 2019). Die folgenden Zielperspektiven des Teilprojektes A sind dabei von besonderer Bedeutung:

- Entwicklung von Qualitätskriterien für das Konzept der inklusiven Modellregion Kempten aus der schulischen Perspektive heraus,
- Netzwerkforschung zur inklusiven Modellregion.

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 dritten Schritt in Teilprojekt A des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ die Analyse der sozialräumlichen Vernetzung der inklusiven Schulen in Kempten an. Dazu ist ein eigener Fragebogen

für Lehrkräfte auf der Basis einer Netzwerkanalyse entwickelt worden. Der Einsatz des Fragebogens für Lehrkräften dient zugleich der Erprobung und Evaluation des Instrumentes und ist insofern als Pilotstudie mit einem deutlich explorativen Charakter zu kennzeichnen (vgl. BORTZ/ DÖRING 2006, S. 354ff.). Das ist zum einen dadurch begründet, dass vor Untersuchungsbeginn nicht sicher gesagt werden kann, ob Lehrkräfte die sozialräumlichen Vernetzung von Schulen bereits in einem umfassenden Sinne zum Gegenstand ihrer professionellen Reflexion gemacht haben. Zum anderen liegen wenige Forschungserfahrungen zur sozialräumlichen Vernetzung von Schulen vor. Das gilt sicher in noch weit höherem Maße für inklusive Schulen, da diese Schulen zunächst einmal hauptsächlich mit den internen Schulentwicklungsprozessen beschäftigt sind.

2.0 Netzwerkforschung an Schulen – Forschungsstand

Auch wenn im schulischen Bereich noch keine umfassende Tradition der Netzwerkforschung auszumachen ist, so kann die Netzwerkforschung innerhalb der empirischen Sozialforschung allgemein und der Bildungsforschung speziell durchaus auf eine eigene Geschichte verweisen. Da die Netzwerkforschung im Bereich der Schulforschung bislang wenig genutzt worden ist, soll die damit verbundene Forschungstradition mit ihren zentralen Konzepten hier zunächst in einem kurzen Überblick vorgestellt werden.

2.1 Netzwerke und Netzwerkforschung

Der Begriff „Netzwerk“ steht für ein sozialwissenschaftliches Konzept, „... mit dem sich soziale Beziehungen zwischen Individuen, Gruppen oder Organisationen untersuchen lassen.“ (RAITHELHUBER 2012, S. 431). Dabei geht es ganz allgemein um „... ein begrenztes Set von Elementen bzw. Akteuren (Knoten) und Verbindungen (Kanten) zwischen ihnen.“ (a.a.O., S. 432). Im politischen Raum steht das Netzwerkkonzept für eine Abkehr von hierarchischen Steuerungsmodellen im Bereich staatlichen Handelns (*government*) und eine Hinwendung zu kooperativen Modellen (*governance*). Mit *policy-network* ist wiederum eine Form der politischen Kooperation angesprochen, bei der öffentliche und private Akteure zusammenarbeiten (vgl. ebd.). Im Bereich der Erziehungswissenschaft wird das Netzwerkkonzept sowohl zur Analyse (Netzwerkanalyse) als auch zur pädagogischen Gestaltung (Netzwerkarbeit) genutzt. Gerade in Bezug auf die Entwicklung regionaler Bildungskonzepte hat sich die Vernetzung von staatlichen Institutionen mit Selbsthilfegruppen und weiteren Unterstützungssystemen als hilfreich erwiesen. So zeigt sich z.B. im BMBF-Projekt „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, dass über Vernetzungsstrategien regionale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bearbeitet werden können (vgl. TIPPELT et al. 2006, S.

279). Zu den Gelingensbedingungen zählt hier insbesondere eine Verknüpfung von starken, in der Regel institutionell abgesicherten Beziehungen der Netzwerkakteurinnen und -akteure (*strong ties*) und schwachen Beziehungen im eher informellen Bereich (*weak ties*), um Synergieeffekte vor Ort nutzen zu können (vgl. a.a.O., S. 282). Auch die Kooperationsformen in den Netzwerken der lernenden Regionen erweisen sich als sehr vielfältig und können von komplementären (im Sinne gegenseitiger Ergänzung von Bildungsangeboten) über subsidiäre (im Sinne einer trägerübergreifenden Zusammenarbeit bezogen auf Bildungsangebote) und ökonomische (im Sinne einer Kooperation bei der Finanzierung von Bildungsangeboten) bis hin zu integrativen Formen (im Sinne von enger inhaltlicher und organisatorischer Zusammenarbeit bei Bildungsangeboten) zahlreiche unterschiedliche Formen in einer lernenden Region annehmen. Der Vorteil der regionalen Vernetzung liegt auf der Basis dieser Projekterfahrungen insbesondere in der umfassenden Erschließung von regionalen Ressourcen für Bildungsangebote. Das kann bis hin zur Gestaltung neuer Netzwerke reichen (*network construction*). Letztlich gerät so die Regionalisierung zu einem zukunftsweisenden und nachhaltigen Prinzip der Politikgestaltung, die sich als hochrelevant für den Bildungssektor erweist. Dabei wird der Schwerpunkt eher auf Verhandlung und Austausch zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren sowie Entwicklungen von unten (*bottom-up*-Strategien) als auf *top-down*-Strategien gelegt. Auf diese Weise kann sich ebenfalls eine Stärkung der regionalen Akteurinnen und Akteure im Sinne von *Empowerment* ergeben.

Das Netzwerkkonzept geht in den Sozialwissenschaften auf den Begründer einer modernen Soziologie, GEORG SIMMEL (1858-1918), zurück. Er beschreibt den Prozess der Vergesellschaftung von Individuen über das Modell der sozialen Kreise. Jeder Mensch gehört mehreren sozialen Kreisen (z.B. Familie, Beruf, Freunde) an:

„Die Zahl der verschiedenen Kreise nun, in denen der Einzelne steht, ist einer der Gradmesser der Kultur.“ (SIMMEL 1992, S. 464).

Damit hat Simmel die verschiedenen Beziehungen zwischen Individuen durchaus im Sinne eines Netzwerks für die soziologische Forschung erschlossen, auch wenn er den Begriff „Netzwerk“ selbst nicht benutzt.

Unter kommunikativem Aspekt erfährt die Netzwerkforschung ebenfalls einen Impuls aus der Soziometrie nach JAKOB MORENO. Das Soziogramm als graphische Darstellung der sozialen Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Gruppe (z.B. einer Schulklasse) kann ebenfalls als Netzwerkdarstellung bezeichnet werden (vgl. GRASER 2009, S. 44f.).

Die Netzwerkperspektive wirkt sich ab den 1950er und 1960er Jahren besonders im Bereich der soziologischen Feldforschung aus, um über Individuen und Gruppen hinaus auch regionale Beziehungsstrukturen in der Forschung berücksichtigen zu können (vgl. den Überblick bei GRASER, a.a.O., S. 46-52). Dabei entwickelt sich der forschungsmethodische Zugriff ausgehend vom Modell egozentrischer Netzwerke, die das einzelne Individuum und dessen soziale Beziehungen im Raum analysieren zunehmend in Richtung auf eine multiperspektivische Netzwerkperspektive. Zu unterscheiden sind dabei sowohl eine personale Ebene (*individual-level analysis*) als auch eine interaktionale Ebene (*tie-level analysis*) und letztlich ebenfalls die Netzwerkebene (*network-level analysis*). Impulse erhält die Netzwerkforschung auch aus der ökologischen Sozialisationsforschung im Anschluss an URIE BRONFENBRENNER (1917-2005) und seine Vorstellung einer geschachtelten Umweltstruktur (vgl. BRONFENBRENNER 1989, S. 38ff.). Insofern werden in der Netzwerkforschung in zunehmendem Maße Mikroebenen (Individuen und ihre sozialen Beziehungen), Mesoebenen (Organisationen) und Makroebenen (Region als Umgebung von Netzwerken) unterschieden (vgl. GRASER 2009, S. 56).

Inwieweit wir zwischenzeitlich bereits auf eine *network society* (vgl. KEUPP 1999, S. 43) zusteuern, in der die gewachsenen sozialen Strukturen von Familie, Verwandtschaft und Nachbarschaft in der Gesellschaft der Ersten Moderne durch flexible, wechselnde und selbst zu erschließende soziale Beziehungen in der Gesellschaft der Zweiten Moderne abgelöst werden, ist selbst Gegenstand der soziologischen Netzwerkforschung und nicht abschließend geklärt. Es mehren sich allerdings Anzeichen, dass die räumlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen beispielsweise gegenwärtig nicht mehr mit der traditionellen Raumvorstellungen der konzentrischen Kreise um das Individuum herum angemessen erfasst werden können (vgl. LÖW 2019). Insbesondere städtische Lebensräume von Kindern und Jugendlichen zeichnen sich mehr und

mehr durch eine Entwertung des unmittelbaren Nahraums um die Familienwohnungen herum und eine zunehmende Verinselung der Lebensräume mit spezialisierten und vor allem beaufsichtigten Angeboten für Kinder und Jugendliche sowie damit verbundenen Transportaufgaben für Eltern aus (vgl. ZEIHNER & ZEIHNER 1994). Auch durch die weitere Verbreitung virtueller Räume im Zuge der Digitalisierung wird die traditionelle Raumvorstellung und ein Denken in Schachtelstrukturen offenbar gegenwärtig zunehmend abgelöst durch eine dynamische, prozessorientierte Raumvorstellung, die ein Denken in Netzwerken erforderlich macht (vgl. Löw 2019, S. 112). Dies kann nicht ohne Auswirkungen auf schulische Bildungsangebote bleiben und tangiert ebenso die Entwicklung inklusiver Schulen.

2.2 Netzwerkforschung und inklusive Schulen

Der Bildungsforscher ALADIN EL-MAFAALANI (vgl. EL-MAFAALANI 2020) zeigt in seinen Studien zur Schulentwicklung in sozial benachteiligten Regionen eindrucksvoll, dass Bildungsreformen, die sich ausschließlich auf die Institution Schule beziehen und den Sozialraum dabei vernachlässigen, nicht nachhaltig wirksam sein können. Dabei kann es sogar zu paradoxen und nicht intendierten Wirkungen von Schulentwicklungsprojekten kommen, die sich gegen die angestrebten Ziele wenden. So führt die Verbesserung der Qualität des Bildungsangebotes in einer Brennpunktschule eines Dortmunder Stadtteils z.B. nicht dazu, die angestrebte Veränderung in der sozialen Zusammensetzung des Stadtteils zu erreichen, sondern dazu, dass die Absolventinnen und Absolventen dieser Bildungsangebote den Stadtteil verlassen. Auch die inklusive Schulentwicklung darf von daher nicht an der Schultür stehen bleiben, sondern sollte vielmehr durch die Netzwerkperspektive und eine Reflexion über die regionale Einbindung der jeweiligen inklusiven Schule erweitert werden.

So hat bereits ULF PREUSS-LAUSITZ (1999) Ende der 1990er Jahre darauf aufmerksam gemacht, dass das Ziel der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung am Bildungssystem (seinerzeit noch mit dem Begriff „Integration“ gekennzeichnet) nur über eine Netzwerkperspektive erreicht werden kann.

Vernetzungen sollten auf der Ebene des Unterrichts (Kooperation der Lehrkräfte), des Schullebens (klassenübergreifende Kooperation), der Profilbildung (Kooperation bei der Erarbeitung eines Schulkonzeptes), der Fortbildung (Kooperation von unterschiedlichen Berufsgruppen), der Dokumentation, der Beratung, der Diagnostik, der sozialpädagogischen Unterstützungssysteme und der Schulaufsicht gezielt entwickelt werden. Auf diesem Weg könnten Schulen in „Integrationsnetzwerke“ (PREUSS-LAUSITZ 1999, S. 45) eingebunden werden, so wie das seinerzeit im Modellversuch integrative Schulen in Brandenburg erstmals im Sinne eines flächendeckenden Modells erprobt worden ist (vgl. HEYER/ PREUSS-LAUSITZ & SCHÖLER 1997, S. 16ff.).

Auch ALFRED SANDER (1999) zeigt mit seinem Modell einer ökosystemischen Schulentwicklung im Anschluss an das Modell von BRONFENBRENNER, dass neben den internen Schulentwicklungsprozessen auf der Mikroebene des Unterrichts und des Schullebens die Einbindung der Schulen in ihr Umfeld bis hin zu den sozialstrukturellen Einflüssen der Makroebene der Gesamtgesellschaft erst die Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Teilhabe an Bildung auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderung schaffen. Insofern hat sich das ökologische Denken ebenfalls als hilfreich für die inklusive Schulentwicklung erwiesen (vgl. HEIMLICH/ JACOBS 2001; FISCHER et al. 2013; HEIMLICH et al. 2016).

Schließlich zeigt ANDREA DLUGOSCH (2019) unter Rückgriff auf neuere raumsoziologische Forschungen (vgl. LÖW 2019), dass auch Schulen als statische Behälter im Sinne einer absolutistischen Raumvorstellung nicht angemessen konzipiert und analysiert werden können. Vielmehr ist eine relativistische Raumvorstellung vorzuziehen, die die Dynamik der Veränderungen räumlicher Strukturen mit einkalkuliert und damit ebenfalls die sozialräumliche Vernetzung von Schulen in den Blick bekommt. Erst über diese Erweiterung der Perspektive wird die Komplexität von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Verbindung mit Schulen sichtbar. Damit wird auch der Ort zu einem wichtigen Akteur im Prozess der Entwicklung inklusiver Schulen. „Die Schule – als Institution – erzieht.“ (BERNFELD 1967, S. 28), wusste schon SIEGFRIED BERNFELD und wies damit auf eine der Grenzen der Erziehung hin. LORIS MALAGUZZI, der italienische Erziehungswissenschaftler, der die Reggio-Pädagogik bekannt gemacht hat, betont

nicht ohne Grund, dass der Raum der dritte Pädagoge sei (vgl. LINGENAUER 2013, S. 186ff.), wie es auch in den skandinavischen Ländern immer wieder betont wird und an den Schulgebäuden dort gut nachvollziehbar ist. In seiner Dokumentation „Inklusion sucht Raum“ zeigt WOLFGANG SCHÖNIG, dass die Entwicklung inklusiver Schulen ebenso mit einer Veränderung räumlicher Strukturen im Innen- und Außenbereich einhergeht (vgl. SCHÖNIG/ SCHMIDTLEIN-MAUDERER 2015). Insofern gilt es tatsächlich, die räumliche Dimension von Inklusions- und Exklusionsprozessen im Bildungsbereich zu erschließen.

Auch im „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (BIS)“ in Bayern (vgl. WALTER-KLOSE ET AL. 2016) ist nach der Vernetzung der inklusiven Schulen mit dem Sozialraum und den Kooperationspartnern gefragt worden. In einer Online-Befragung von 1.535 Schulen aller Schularten haben die jeweiligen Schulleitungen auch Fragen zur Kooperation mit Eltern und Unterstützungssystemen außerhalb der Schulen gestellt. Im Ergebnis zeigt sich, dass alle Schulen mehr oder weniger intensive Kontakte zum außerschulischen Umfeld unterhalten. Das gilt besonders dann, wenn allgemeine Schulen auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgenommen haben (z.B. in inklusiven Schulen bzw. in Bayern: Schulen mit dem Profil Inklusion). Das gilt für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), die Eltern, den schulpsychologischen Dienst und das Jugendamt. Kooperation im medizinisch-therapeutischen Bereich sowie zu ambulanten Pflegediensten, Wohnheimen für Menschen mit Behinderung sowie heilpädagogische Tagesstätten (HPT) (vgl. a.a.O., S. 108) erfolgt allerdings nicht in gleichem Maße. Förderschulen weisen hier deutlich höhere Kooperationsanteile auf als Grund- und Mittelschulen. Insgesamt verläuft die Kooperation in den Netzwerken der Schulen zum überwiegenden Teil problemlos. Schwierigkeiten ergeben sich für allgemeine Schulen besonders im Bereich der Kooperation mit medizinischen Therapieangeboten, was zum größten Teil darauf zurückzuführen ist, dass diese Unterstützungsangebote nicht ohne weiteres in allgemeinen Schulen vorgehalten werden können (vgl. a.a.O., S. 121f.). Allerdings wird von den Lehrkräften immer wieder auf die fehlenden Ressourcen für die Kooperation in der Netzwerkarbeit hingewiesen, wobei es Förderschulen und Schulen mit dem Profil Inklusion am ehesten gelingt, ein funktionierendes und tragfähiges Unterstützungsnetzwerk zu etablieren.

Mittlerweile sind auch lokale Schullandschaften Gegenstand der Inklusionsforschung geworden. In dem Projekt „Lokale Konstellationen inklusiver Bildung. Wissen, Handeln, Organisation im Bildungsraum (LoKoBi)“ (vgl. HACKBARTH et al. 2019) wird an einer städtischen Region mit Hilfe eines *Mixed-Method-Designs* auf der Basis von Schulbesuchsquoten (quantitative Teilstudie) und unter Einbeziehung aller Beteiligten (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern) beispielhaft gezeigt, wie das inklusive Bildungsangebot im Sozialraum wahrgenommen wird. In Verbindung mit einer Analyse von sechs ausgewählten Schulen (qualitative Teilstudie) entstehen so im Ergebnis Landkarten einer inklusiven Bildungsregion. Auch *gender*-Aspekte von Sozialraumeffekten auf die Inklusion werden thematisiert (vgl. SCHILDMANN 2019). Letztlich gilt es, den Zusammenhang von Inklusion und Raum aus der Perspektive des Sozialraums zu betrachten, wie das beispielsweise in entsprechenden ethnographischen Studien möglich wird (vgl. TRESCHER & HAUCK 2019).

Ein Beispiel – trotz bestehender Herausforderungen – gelungener Netzwerkarbeit liefern SASSE ET AL. (vgl. KRACKE/ SASSE/ CZEMPIEL & SOMMER 2019). Sie beschreiben die Entwicklungen in der Hauptstadt Thüringens Jena, wo im Schuljahr 2017/2018 knapp 90% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht an Grund- und Weiterführenden Schulen lernen. Dies ist nur in einem sich ständig transformierendem Netzwerk möglich, das die Interessen sämtlicher Beteiligter berücksichtigt. Neben einigen gewachsenen Voraussetzungen werden auch Entwicklungen aufgezeigt, die die Transformation in eine Bildungslandschaft begünstigen, in der u.a. die Bereiche Bildung, Erziehung und Betreuung stärker verbunden und die Systeme Jugendhilfe und Schule inhaltlich und strukturell aufeinander bezogen werden. Dazu waren auch Veränderungen in der Verwaltung nötig. So bilden in Jena heute das Schulverwaltungsamt und das Jugendamt eine organisatorische und inhaltliche Einheit. Mit der Schaffung des *pädagogischen Förderbedarfs*, der niederschwelliger ansetzt als der *sonderpädagogische Förderbedarf*, gelingt es auch auf Seiten der schulischen Förderung präventive Maßnahmen zu etablieren. Alles in allem scheinen sich die Anstrengungen nicht dem Denken in Zuständigkeiten zu unterwerfen, sondern stellen das Kind in den Mittelpunkt, für dessen gelingendes Aufwachsen die Gesellschaft eine gemeinsame Verantwortung trägt.

Insofern gilt, dass die Netzwerkperspektive auch in der Inklusionsforschung einen fruchtbaren Ansatz darstellt, gerade wenn es gegenwärtig und zukünftig um die flächendeckende Realisierung von inklusiven Bildungsangeboten im Sinne eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (vgl. UN-BRK 2019) geht. Vorerfahrungen dazu liegen sowohl in der empirischen Bildungsforschung (vgl. GRUBER et al. 2018, S. 1339ff.) sowie in der sonderpädagogischen Forschung in Zusammenhang mit Armut und sozialer Benachteiligung vor (vgl. BASENDOWSKI & SCHROEDER 2015).

Am Beispiel der inklusiven Modellregion Kempten soll die Bedeutung der Netzwerkperspektive für die regionale Einbindung inklusiver Schulen nun in einer Pilotstudie verdeutlicht werden.

3.0 Sozialräumliche Vernetzung an Kemptener Grund-, Mittel- und Förderschulen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrerbefragung zur sozialräumlichen Vernetzung der inklusiven Schulen in Kempten vorgestellt. Da die Netzwerkforschung bezogen auf Schulen bislang noch am Anfang steht, erfolgt zugleich ein kurzer Rückblick auf die hier angestrebte Netzwerkanalyse.

3.1 Problemstellung

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), lag unter der übergreifenden Zielsetzung der Entwicklung eines qualitätsorientierten Konzeptes der regionalen Einbindung von inklusiven Schulen der Focus in der zweiten Phase des Teilprojektes A auf der Qualitätsentwicklung der beteiligten Schulen und deren Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen (vgl. FEYERER 2013; GASTEIGER-KLICPERA 2015; HEIMLICH 2019). Die Ergebnisse der in diesem Zusammenhang durchgeführten QUIS®-Studie wurden in einem Forschungsbericht veröffentlicht (HEIMLICH & WITTKO 2019).

Darin erreichen die Kemptener Schulen in der Ebene der externen Vernetzung 54,15% der möglichen Items. Die Kemptener Grund- und Mittelschulen verfügen über zahlreiche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegen oder kommunalen Diensten. Dabei kommt der sonderpädagogischen (Mobiler sonderpädagogischer Dienst, MSD) und sozialpädagogischen (Jugendarbeit an Schulen, JaS) Präsenz an allen Schulen eine tragende Rolle zu. 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 et al. 2013, S.42). Häufig laufen Kooperationen jedoch noch unstrukturiert und eher problembezogen ab. Eine Festschreibung der Prozesse und feste Zeiten, um Kooperationen anzustoßen, könnten helfen eine mittelfristige Planung zu erleichtern. 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. (vgl. HEIMLICH & WITTKO 2019).

In der aktuellen dritten Phase des Projekts wird nun versucht, die Vernetzung der Schulen aus der Sicht der Lehrkräfte genauer darzustellen. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, der anhand der Netzwerkdimensionen Ziele, Nachhaltigkeit, Akteure, Steuerung, Interaktion und Wirkung die Qualität der Vernetzung der Kemptener Lehrkräfte mit dem Sozialraum analysieren soll.

3.2 Netzwerkanalyse (Forschungsmethode)

3.2.1 Schulische Netzwerke

Der Begriff der Netzwerkforschung erfährt auch in der Erziehungswissenschaft eine zunehmende Bedeutung. Eine sinnvolle Einordnung schulischer Netzwerke fasst Junker zusammen:

„Schulische Netzwerke lassen sich wie im organisatorischen Kontext sowohl als soziale Netzwerke beschreiben, da sie zwischen menschlichen Akteuren entstehen, als auch vor dem Hintergrund des handlungs- und steuerungstheoretisch ausgerichteten Netzwerkverständnisses, da sie im deutschen Schulsystem als Steuerungsmodus zunehmend (vgl. Tippelt 2011, S. 243) als Reformstrategie zur Begegnung regionaler Herausforderungen (vgl. Fischbach & Kolleck 2012, S. 313) oder als systematisches Instrument zur Unterrichtsentwicklung (Berkemeyer et al. 2008a) eingesetzt werden“ (JUNKER 2015, S. 23).

Diese Unterteilung ist allerdings nur analytischer Natur, „da sich die drei Verwendungsweisen eher einschließen als ausschließen.“ (BERKEMEYER & BOS 2010 S. 758). Für schulische Netzwerke wurden eigenständige Typisierungen vorgenommen. SMITH und WOHLSTETTER (2001) unterscheiden vier Netzwerktypen: *professional networks*, *policy issue networks*, *external partner networks* und *affiliation networks*. *Professional networks* sind hauptsächlich durch die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität im Rahmen des Netzwerkes, *policy issue networks* durch die systematische Vernetzung zur Verfolgung und Erreichung mikro- oder makropolitischen Interessen, *external partner networks* durch die Assoziierung mit außerschulischen Institutionen und *affiliation networks* durch das Zusammenkommen unterschiedlicher Schulen zur Lösung interner Organisationsprobleme gekennzeichnet (vgl. JUNKER 2018). Meist herrschen auch hier Mischformen vor und „eine vollständig ausgearbeitete Theorie über die Wirkungsweise und Funktion von Netzwerken im Schulsystem liegt bislang jedoch nicht vor“ (BERKEMEYER 2009, S. 670).

In der schulischen Realität ist den Akteurinnen und Akteuren nicht immer bewusst, dass gerade vernetzt gearbeitet wird. So lässt sich die wöchentliche Jahrgangsstufenkonferenz beispielsweise dem *professional network* unterordnen, viele Kolleginnen und Kollegen nehmen dies jedoch nicht als Vernetzung wahr. (vgl. Jungermann et al. 2018). Für uns besteht die die Vernetzung mit dem Sozialraum sowohl in

- der Kooperation in multiprofessionellen Teams,
- der Kooperation mit den Eltern,
- der Kooperation mit externen Partnern.

Für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams erklärt das Modell von MARVIN die Qualität von Zusammenarbeit in vier Stufen, die „sich in der Intensität der gegenseitigen Wertschätzung und des Vertrauens unterscheiden.“ (KRACKE/ SASSE/ CZEMPIEL & SOMMER 2019, S. 121)

Während auf der niedrigsten Stufe *Co-Activity* nebeneinanderher gearbeitet wird, werden auf der Stufe der *Cooperation* grobe Absprachen über Stundenpläne und gemeinsame Ziele getroffen. Unterricht und Förderung bleiben jedoch getrennt

voneinander. *Coordination* wird erreicht, wenn Absprachen über Verantwortlichkeiten im Sinne von Arbeitsteilung stattfinden. Die höchste Stufe *Collaboration* zeichnet sich durch gleichberechtigte Zusammenarbeit aus, in der die Professionen gemeinsam Verantwortung übernehmen und Rollen getauscht werden können (vgl. KRACKE/SASSE/ CZEMPIEL& SOMMER 2019, S. 120 - 121).

3.2.2 Strukturmodell der Netzwerkanalyse

Um die Struktur des Netzwerkes der Modellregion Inklusion zu analysieren, haben wir uns dafür entschieden, den Leitfaden zur Bewertung von Kooperation in Netzwerken der „Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ)“ zu adaptieren und dann anzuwenden.

„Dabei wird Zusammenarbeit zunehmend als Möglichkeit betrachtet, Herausforderungen und Probleme unserer Zeit erfolgreich zu bewältigen... Der Begriff Netzwerk wird im Allgemeinen sowohl auf spontane, selbstinitiierte Kooperationen, als auch auf bewusst geplante Formen privaten oder staatlichen Handelns angewandt. Unter Netzwerk versteht dieser Leitfaden ein Kooperationssystem, das auf Interessenausgleich und Gegenseitigkeit basiert, eher kooperativ als wettbewerblich ausgerichtet ist und relativ stabile Beziehungen unterhält. Generelles Ziel des Netzwerks ist es, durch eine Abstimmung von sich ergänzenden Fähigkeiten und Bündelung von Ressourcen Synergien und Emergenzeffekte zu erreichen, die den Nutzen aller Beteiligten mehren und zur Erreichung von gemeinsamen Interessen und Zielen beitragen. (GAJO, SCHÖNFELD & SÜLZER 2013, S. 5).

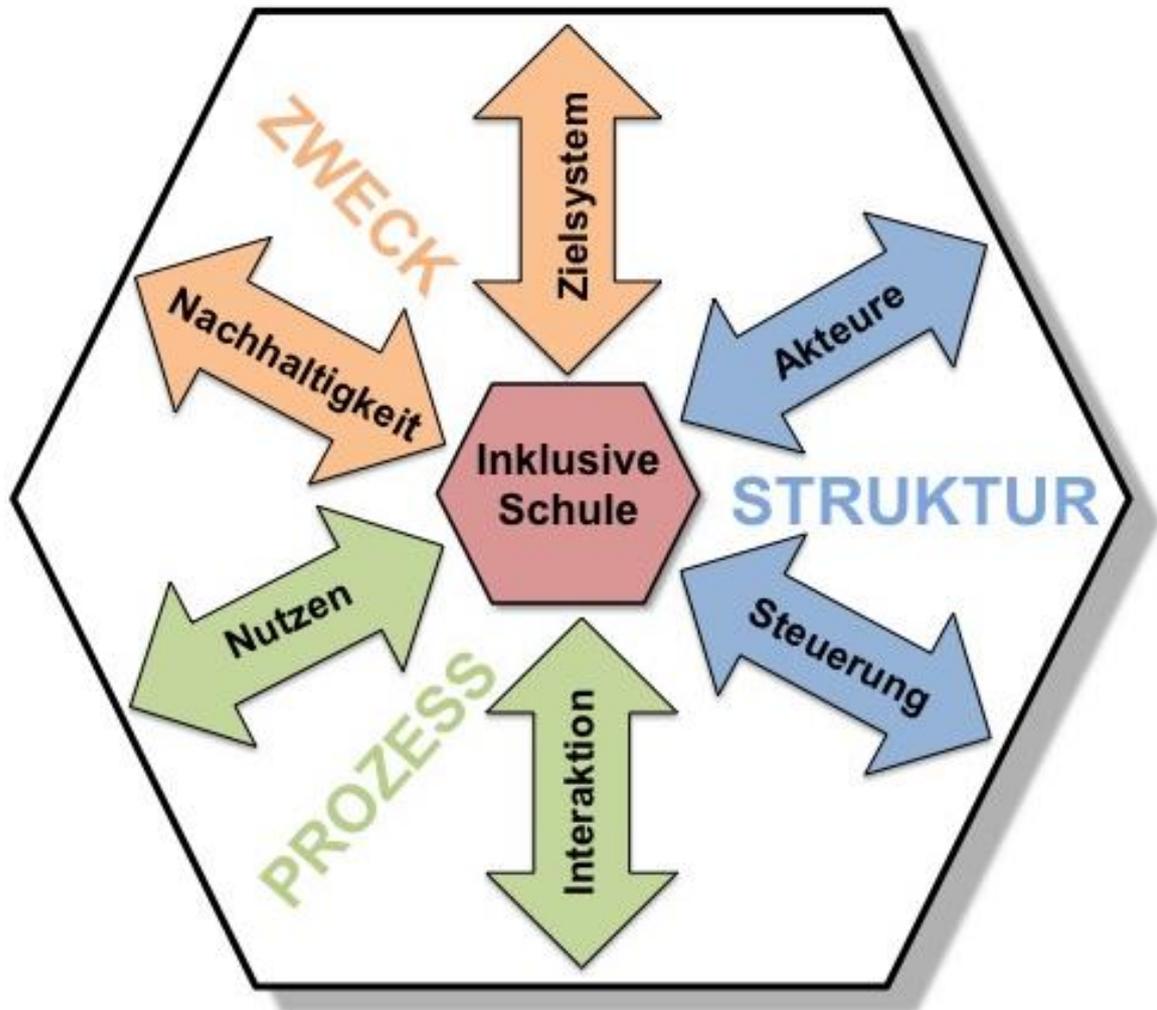
Diese Kriterien treffen auch auf das Netzwerk der Modellregion Inklusion Kempten (MIK) zu.

NEUGEBAUER & BEYWL (2006) gehen von sechs Dimensionen der Netzwerkarbeit aus. Zielsystem und Nachhaltigkeit beschreiben den Zweck des Netzwerkes. Die Dimensionen Akteurslandschaft und Steuerung untersuchen die Struktur des Netzwerkes, während die Dimensionen Interaktion und Wirkungen die Prozesse innerhalb des Netzwerkes beschreiben.

Erfolgskritische Merkmale eines Zielsystems sind ein Leitbild von hoher Qualität und Attraktivität, z.B. wenn die Akteure ein gemeinsames Bild von den Voraussetzungen ihrer Arbeit haben und dieses Selbstverständnis auch festgehalten wird. Strategische Ziele sollten klar und verständlich formuliert sein. Das Profil des Netzwerkes sollte klar

sein, nach innen und außen. Die Dimension Nachhaltigkeit beschreibt die langfristige Stabilität und Wirksamkeit des Netzwerks. Dazu gehört auch die Möglichkeit des „*Sacling up*“, d.h. dass ein funktionierendes Netzwerk auch wachsen kann. Für die Dimension Akteurslandschaft ist die Komplementarität der Akteure ein wichtiges Kriterium. Es handelt sich um „das Ausmaß, in dem sich die Fähigkeiten und Kompetenzen der Akteure ergänzen... Optimaler Zustand ist, dass alle benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen ausreichend vorhanden sind und sich gleichzeitig nicht unnötig doppeln.“ (a.a.O., S. 12). Ausreichende Ressourcen (Personen, Zeit, Geld) müssen vorgehalten werden und die sogenannten Transaktionskosten – darunter versteht man den Aufwand, der für Steuerung, Koordination und Abstimmung, Teilnahme an Treffen, etc. betrieben werden muss – sollten nicht vernachlässigt werden. Die Dimension Netzwerksteuerung ist im schulischen Bereich Aufgabe der Schulleitungen bzw. der Schulaufsicht und im kommunalen Bereich der Entscheidungsträger der verschiedenen Ämter. Diese sollten ziel- und wirkungsorientiert steuern und stark genug sein, um das Netzwerk voranzubringen und Alltagsentscheidungen schnell und im Interesse aller treffen zu können. Auf der Prozessebene des Netzwerks wird die Qualität der Interaktionen durch den Aufbau einer Vertrauenskultur, umfassenden Informationsfluss, die Übernahme von Verantwortung und die Reziprozität, also ein ausgeglichenes Verhältnis von Geben und Nehmen, sowie die Weiterentwicklung der Kooperation beschrieben. Ein erfolgreiches Netzwerk zeichnet sich bezüglich der Dimension Wirkungen durch seine Funktionalität, die Effizienz, die Effektivität und schließlich durch seinen Emergenzgewinn aus, das heißt durch die zusätzlichen Wirkungen, die nur durch das *Networking* und die Kooperation entstehen konnten. Im Netzwerk der Modellregion wurde dies beispielsweise am Kompetenztransfer des MSD an die Grund- und Mittelschullehrkräfte beschrieben. (vgl. HEIMLICH & WITTKO 2019).

Abb. 1: Die sechs konstituierenden Dimensionen eines Netzwerks (eigene Darstellung)



Um ein Netzwerk „vergleichend untersuchen zu können, ist ein Minimum an verallgemeinerbaren Indikatoren erforderlich. Die Bewertungsskalen zu den sechs Dimensionen sind so zu definieren, dass die Ergebniserreichung anschaulich dargestellt und bei Bedarf mit Ergebnissen anderer Evaluierungen verglichen werden kann.“ (GAJO, SCHÖNFELD & SÜLZER 2013, S. 16).

In der Analyse des Netzwerkes der Lehrkräfte der Modellregion Inklusion Kempten haben wir uns entschieden diese Dimensionen mit Durchschnittswerten aus allen Items zu bewerten und bewusst darauf verzichtet eine unterschiedliche Gewichtung vorzunehmen.

3.2.3 Grenzen der Netzwerkanalyse

Eine Schwierigkeit liegt in der Definition des Begriffs Netzwerk begründet. In unserem Fragebogen wurde der Versuch gemacht, einen Gesamtüberblick zu gewinnen. Dabei wurden die Lehrkräfte gebeten eine durchschnittliche Einschätzung abzugeben. Es gab keine Möglichkeit zwischen einzelnen Netzwerkpartnern, bei denen die Kooperation gut läuft und Akteuren, bei denen eher Schwierigkeiten auftreten zu differenzieren.

Weiter haben wir uns dafür entschieden die Lehrkräfte zu befragen. Eigentlich ist die Schulleitung für die Koordination der Vernetzung zuständig. Es interessierte uns aber, inwieweit Lehrkräfte Einblick in die Vernetzung ihrer Schule haben und wie sie den Stand der Vernetzung einschätzen. Insofern steht insbesondere die Qualität der Netzwerkbeziehungen aus der Sicht der Lehrkräfte in unserem Fragebogen im Vordergrund.

3.2.4 Fragebogenkonstruktion zur Netzwerkanalyse

In einem Deckblatt werden die Befragten vorab ausführlich in die Beantwortung des Fragebogens eingeführt. Kernstück des Fragebogens sollten vor dem Hintergrund des Netzwerkmodells von GAJO, SCHÖNFELD & SULZER (2013) die Dimensionen der Netzwerkarbeit sein. Zu den Dimensionen „Akteure und Steuerung“ (Struktur), „Nutzen und Interaktion“ (Prozess) sowie „Nachhaltigkeit und Zielsysteme“ (Zweck) sind Fragebogenitems von uns in operationalisierter Form ausformuliert worden. Dabei war eine Adaption des Fragebogens der „Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)“ an die schulische Situation und die Perspektive der Lehrkräfte erforderlich. Die Fragebogenitems wurden mit einer Skala von 0 (=trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu) verknüpft und um die Kategorie „keine Antwort“ (k.A.) ergänzt (s. Anhang 1). Vorangestellt wurde eine Frage 1 nach den Kooperationspartnern aus der Sicht der Lehrkräfte mit vorgegebenen Antwortkategorien und eine Frage 2 mit der Möglichkeit der Nennung der drei wichtigsten Kooperationspartner. Diese vorangestellten Fragen sollten die Befragten auf die folgenden Items zur sozialräumlichen Vernetzung der Schulen inhaltlich

vorbereiten. Abschließend enthält der Fragebogen allgemeine Angaben zur Schule und zur Schulform sowie Angaben zur Person der Befragten (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Rolle in der Schule, Zeit für Vernetzung mit dem Sozialraum). Außerdem schließt der Fragebogen mit zwei offenen Items, in denen die Lehrkräfte Wünsche zur Kooperation und zur Vernetzung mit dem Sozialraum äußern können.

In einem Pretest mit fünf Lehrkräften, die nicht an der Befragung der Hauptuntersuchung teilnehmen, hat sich der Aufbau des Fragebogens und die Verständlichkeit der Items insgesamt gut bewährt. Es erfolgten lediglich kleinere Umstellungen in der Abfolge der Items, eine Anpassung der Abstufungen (von "erkennbar" zu "ziemlich" und von "in geringem Maße" zu "wenig") und eine genauere Definition der möglichen Kooperationspartner im einführenden Text zum Fragebogen.

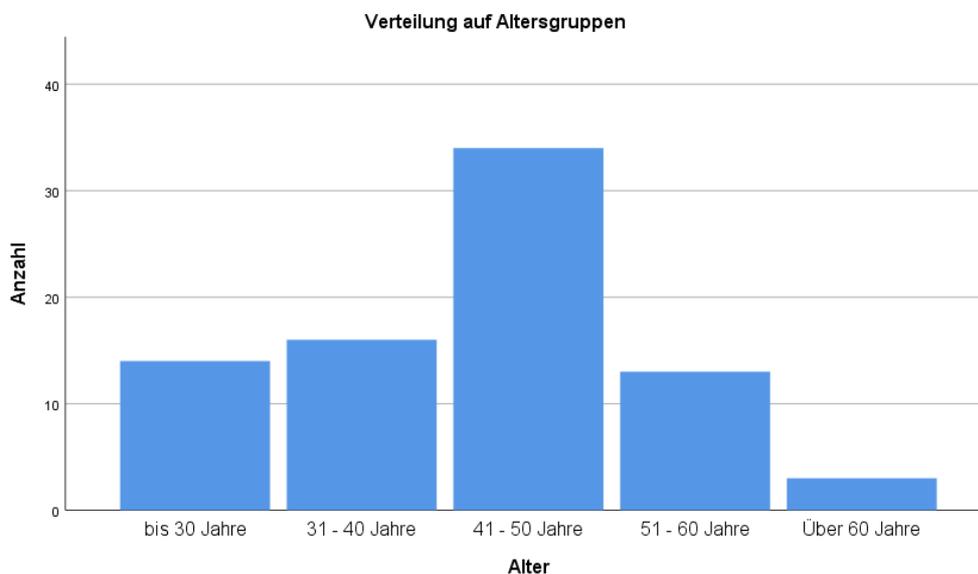
3.3 Untersuchungsgruppe

Die Fragebögen zur Netzwerkanalyse wurden in Papierform kopiert und an die teilnehmenden Schulen ausgeliefert. Versiegelte Sammelboxen waren den Schulen zur Verfügung gestellt worden, so dass die Umfragen unter Einhaltung der Geheimhaltung abgegeben werden konnten. Leider wurden im Erhebungszeitraum die Schulen in Bayern aufgrund der Sars-CoV-2-Pandemie geschlossen. Die Lehrkräfte hatten daher nicht oder nur eingeschränkt die Möglichkeit die Umfrage in Papierform auszufüllen. Deswegen entschieden wir uns dafür, den Fragebogen auch digital zu verschicken mit der Möglichkeit der Zurücksendung per E-mail. Erst nach der schrittweisen Öffnung der Schulen wurden die Sammelboxen eingesammelt. Einige Schulen wollten nur die digitale Kommunikationsform und lehnten das Aufstellen der Boxen ab. Die Möglichkeit der Teilnahme per Mail nutzten 30 Lehrkräfte. 80 Lehrkräfte füllten die Umfrage analog aus. An der Umfrage haben also insgesamt 110 Lehrkräfte teilgenommen. In der Modellregion unterrichten 180 Lehrkräfte an Förderschulen, 197 an Grundschulen und 110 an Mittelschulen, insgesamt also 487. Die Rücklaufquote liegt insgesamt bei 22,4%: 32% bei den Grundschullehrkräften, 14,5% bei den Lehrkräften der Mittelschule und 15,6% bei den Förderzentren. Dabei wurde die Gesamtzahl der uns übermittelten Lehrkräfte

der jeweiligen Schularten zugrunde gelegt, ohne dass wir nachvollziehen können, wie viele Kollegen wir im Erhebungszeitraum erreichen konnten. Von den ausgefüllten Fragebögen wurden 28 aussortiert, da sie nicht vollständig ausgefüllt wurden oder einer Plausibilitätsprüfung nicht standhielten. Dazu gehören auch 22 Fragebögen, bei denen mehr als fünf Mal „keine Angabe“ angegeben wurde. Insgesamt wurden also 82 Fragebögen ausgewertet. 47 Lehrkräfte unterrichten an einer Grundschule, 12 an einer Mittelschule und 23 Fragebögen wurden von Lehrkräften eines Förderzentrums ausgefüllt. Die übrigen haben keine Angaben gemacht. Insgesamt nahmen 67 weibliche und 13 männliche Lehrkräfte teil. Zwei Lehrkräfte ließen die Frage unbeantwortet. Die Fragebögen wurden von 45 ausgebildeten Grundschullehrkräften, acht Lehrkräften der Mittelschule und 19 Sonderpädagogen ausgefüllt. Weiterhin kamen zwei Gymnasiallehrkräfte, zwei Fachlehrkräfte, zwei Förderlehrkräfte, zwei heilpädagogische Förderlehrkräfte und zwei mit sonstigen Ausbildungen dazu, die ihren Einsatz einer Grund- oder Mittelschule haben oder an einem Förderzentrum tätig sind.

54 Lehrkräfte waren als Klassenleitung eingesetzt, 18 gaben an als Ko-Lehrkraft eingesetzt zu sein. Zwei Fachlehrkräfte nahmen an der Umfrage teil, und drei Lehrkräfte ordneten sich dem MSD zu. Fünf Lehrkräfte waren überwiegend in der Förderung tätig. 2 Lehrkräfte machten keine Angabe. 34 Lehrkräfte waren zwischen 41 und 50 Jahre alt. Der Rest verteilte sich erwartungsgemäß:

Abb. 2: Altersstruktur der Teilnehmer



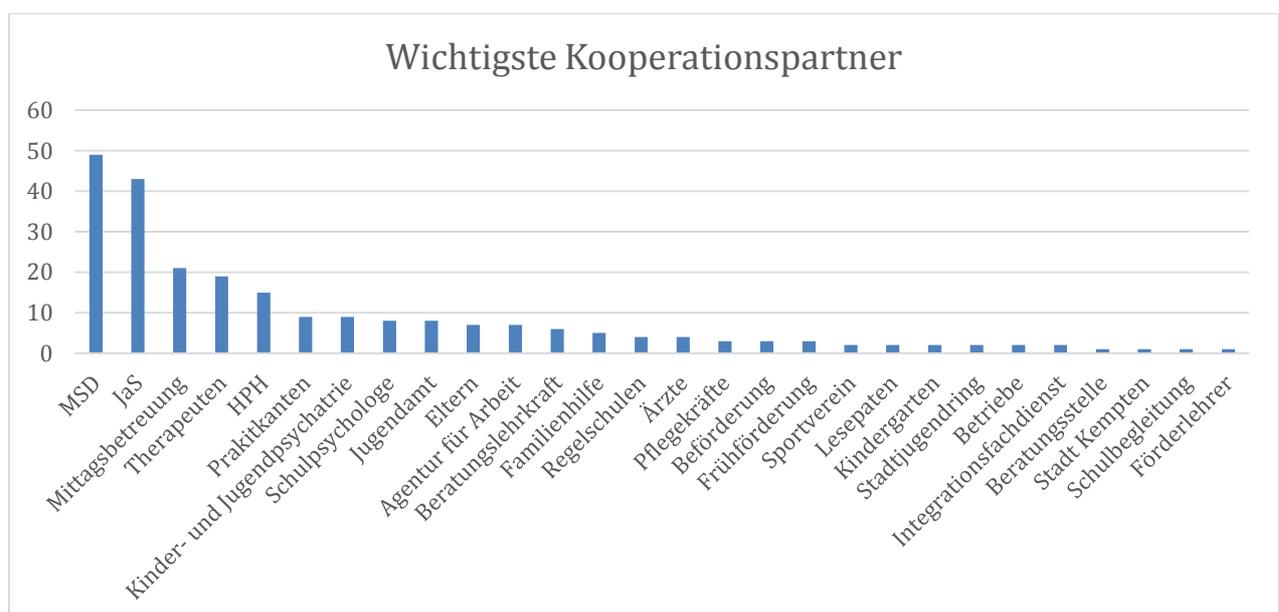
3.4 Ergebnisse der Netzwerkanalyse

In die folgende Auswertung des Fragebogens zur Netzwerkanalyse konnten 82 Fragebögen einbezogen werden. Die Datenerfassung und -analyse erfolgt mit SPSS. Die Reliabilitätsanalyse zum Fragebogen ergibt ein Wert von 0,91 für Cronbachs Alpha, was für eine exzellente interne Konsistenz spricht. Insofern ist davon auszugehen, dass der Fragebogen zur Netzwerkanalyse für Lehrkräfte über eine gute Homogenität der Items verfügt und somit implizit auch die Konstruktvalidität des zugrunde liegenden Netzwerkmodells bestätigt wird (vgl. ROST 2007, S. 156). Zur Beschreibung der Ergebnisse werden zunächst die einzelnen Fragen des Fragebogens dargestellt. In einem zweiten Schritt erfolgt dann eine Auswertung bezogen auf alle Frage einer Dimension.

3.4.1 Kooperationspartner

Die Lehrkräfte wurden nach ihren Netzwerkpartnern befragt und sollten die drei wichtigsten Schlüsselfiguren bei der Vernetzung mit dem Sozialraum identifizieren. Dabei wurden 30 verschiedene Akteure genannt.

Abb. 3: Die wichtigsten Kooperationspartner der Grund-, Mittel- und Förderschulen



Mit 49 Nennungen führt der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) die Liste der Kooperationspartner an, gefolgt von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Jugendarbeit an Schulen (JaS) mit 43, den Kräften der Mittagsbetreuung mit 21 und den heilpädagogischen Hilfen (HPH) mit 15 Nennungen. Diese Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit den Ergebnissen der Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2016/2017, in der der MSD, Therapeuten und kommunale Angebote ebenfalls am häufigsten aufgeführt wurden (vgl. HEIMLICH & WITTKO 2018). Erwähnenswert ist die von den Lehrkräften explizit genannte Kooperation mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Ganztagsbetreuung, die von den Schulleitern noch nicht aufgeführt wurden.

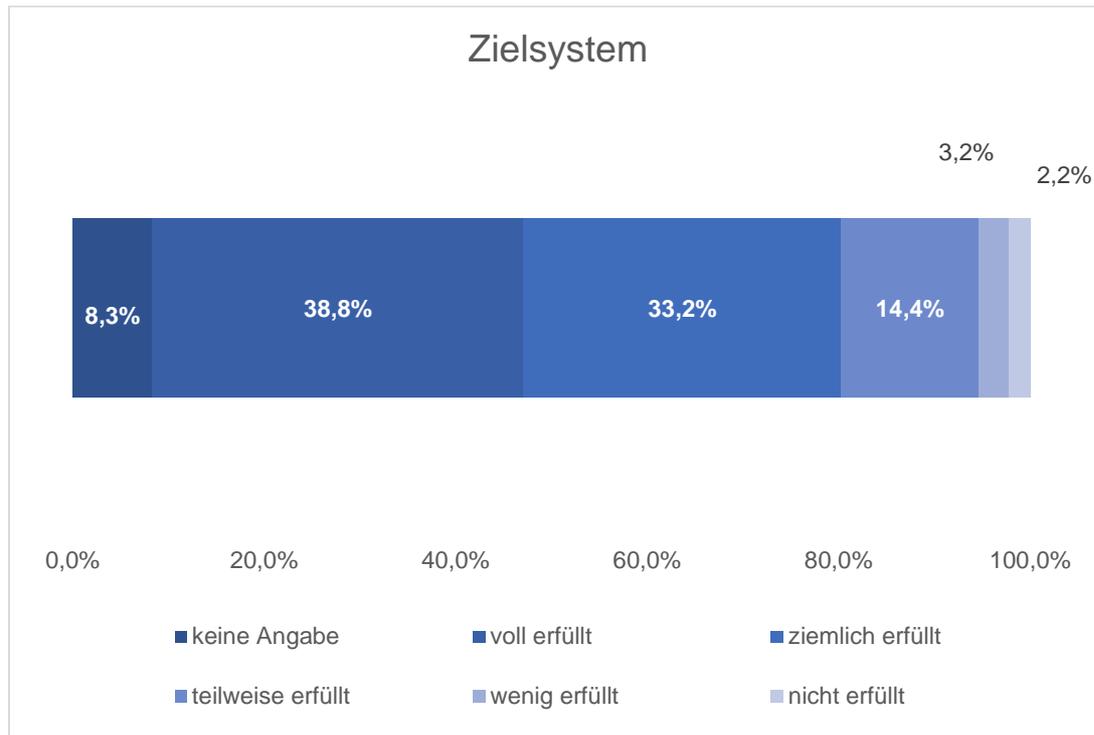
3.4.2 Zielsystem

84,0% der Lehrkräfte erachten die Vernetzung mit dem Sozialraum für wichtig, während weitere 14,8% hier die zweithöchste Stufe (liegt ziemlich vor) wählen. Insgesamt sind also etwas mehr als 98,8% der Lehrkräfte von der Bedeutung der Vernetzung mit dem Sozialraum überzeugt. Offensichtlich haben sich die meisten Schulen auch schon auf den Weg gemacht, sich mit dem Sozialraum zu vernetzen. 84,7% der Lehrkräfte sehen ihre Schulen gut aufgestellt: 46,2% der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schule die Vernetzung mit dem Sozialraum vollständig erfüllt in das Schulkonzept aufgenommen haben und zusätzliche 38,5% geben an, dass dies ziemlich vorliegt. Deutlich unter 5% (3,8%) finden, dass die Vernetzung nur in einem geringfügigen Maß ins Schulkonzept aufgenommen wurde.

74,1% der Lehrkräfte bestätigen, dass die Interessen der Lehrkräfte ziemlich (51,9%) oder vollständig (22,2%) bei der Vernetzung mit dem Sozialraum berücksichtigt wurden. Knapp 10% finden die Interessen der Lehrkräfte nicht (4,9%) oder nur wenig (auch 4,9%) berücksichtigt. Die Beschreibung der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum in Teilschritten werten nur noch 63,1% ziemlich oder vollständig erfüllt. Hier muss man berücksichtigen, dass 20,7% aller Lehrkräfte zu dieser Frage keine Angabe machen. 67,6% beurteilen die Beschreibung der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum vollständig oder mindestens ziemlich als verständlich beschrieben. Zu diesem Punkt haben 13,4% keine Angaben gemacht.

Bei der Gesamtbetrachtung des Zielsystems werden 38,8% der Bereiche als voll erfüllt, 33,2% ziemlich und 14,4% teilweise erfüllt eingeschätzt. Ein sehr geringer Anteil wird nur wenig (3,2%) oder gar nicht (2,2%) erfüllt beurteilt. Zu 8,3% der beantworteten Frage wurde „keine Angabe“ ausgewählt.

Abb. 4: Zielsystem des schulischen Netzwerkes gesamt

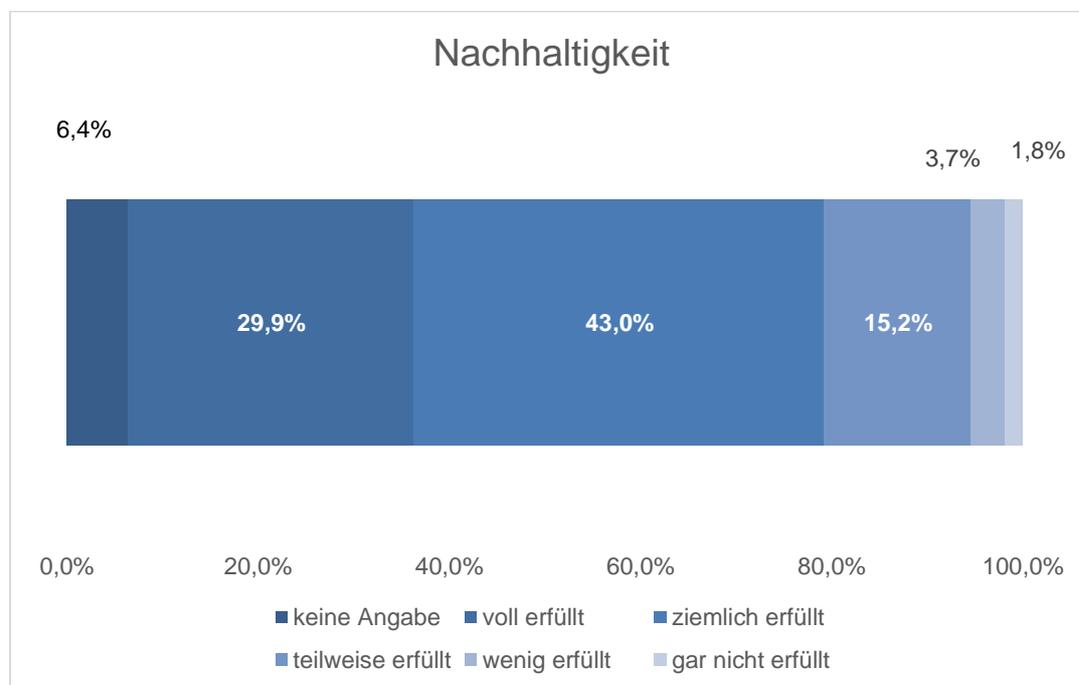


3.4.3 Nachhaltigkeit

Feste Vereinbarungen über die Kooperation bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum sahen 51,3% ziemlich vorliegend und 19,7% vollständig erfüllt. 7,9% der Lehrkräfte geben an, dass dieser Punkt nicht oder nur wenig erfüllt wird. Sechs (7,3%) Lehrkräfte machen keine Angabe. Das Kriterium "Kooperation bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird langfristig verfolgt" liegt für 41,6% der Lehrkräfte ziemlich vor und ist für 49,3% vollständig erfüllt. 80,6% bescheinigen eine steigende Zahl von Kooperationspartnern und 68,9% bestätigen, dass aus der Kooperation weiterführende Projekte entstehen.

Insgesamt werden knapp 30% der Punkte im Bereich der Nachhaltigkeit voll erfüllt, 43,0% ziemlich, 15,2% teilweise, 3,7% wenig und 1,8% gar nicht. Bei 6,4% wurde keine Angabe gemacht.

Abb. 5: Nachhaltigkeit des schulischen Netzwerkes gesamt



3.4.4 Akteurslandschaft

32,9% sahen vollständig erfüllt an, dass es Beauftragte bzw. feste Ansprechpartner für die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum gibt. Für weitere 39,2% lag dies ziemlich vor. 9 Lehrkräfte (11,4%) beurteilten dies nur als geringfügig vorliegend. Nach 72,8% der Befragten verfügen die Kooperationspartner ziemlich (44,2%) oder vollständig (28,6%) über die nötigen Kompetenzen bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum. Die personelle Absicherung der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum liegt für 43,9% nicht (14,6%) oder nur wenig (29,3%) vor. Für die größte Gruppe (35,4%) liegt diese teilweise vor. 18,3% sehen diesen Punkt als ziemlich erfüllt. Nur 2,4% sehen diesen Bereich als vollständig erfüllt an.

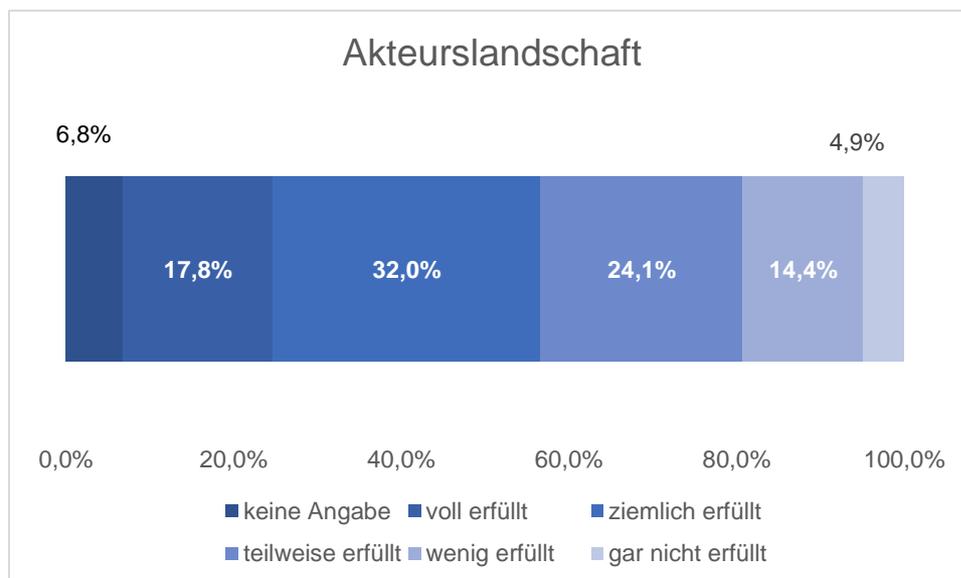
Die Frage nach dem Aufgabenprofil der Kooperationspartner ergibt ein diffuses Bild: 15% sehen die Zuständigkeiten vollständig klar geregelt. Für 41,3% liegt dies ziemlich vor, 26,3% erkennen teilweise ein klares Aufgabenprofil der

Kooperationspartner, während 15,0% dies nur wenig wahrnehmen. 2,5% attestieren keine klare Regelung der Zuständigkeiten.

Zu der Frage nach Regeln für die Bearbeitung von Konflikten können 22,0% keine Angaben machen. Für 29,7% liegen diese nicht oder nur wenig vor. 17,2% sehen diese als vollständig erfüllt und 28,1% ziemlich.

In der Dimension der Akteurslandschaft wurden insgesamt 17,8% der Kriterien voll erfüllt, 32,0% ziemlich erfüllt und 24,2% teilweise erfüllt. 14,4% der Fragen wurden nur wenig und 4,9% gar nicht erfüllt. Keine Angabe wurde in 6,8% der Fälle ausgewählt.

Abb. 6: Akteurslandschaft des schulischen Netzwerks gesamt



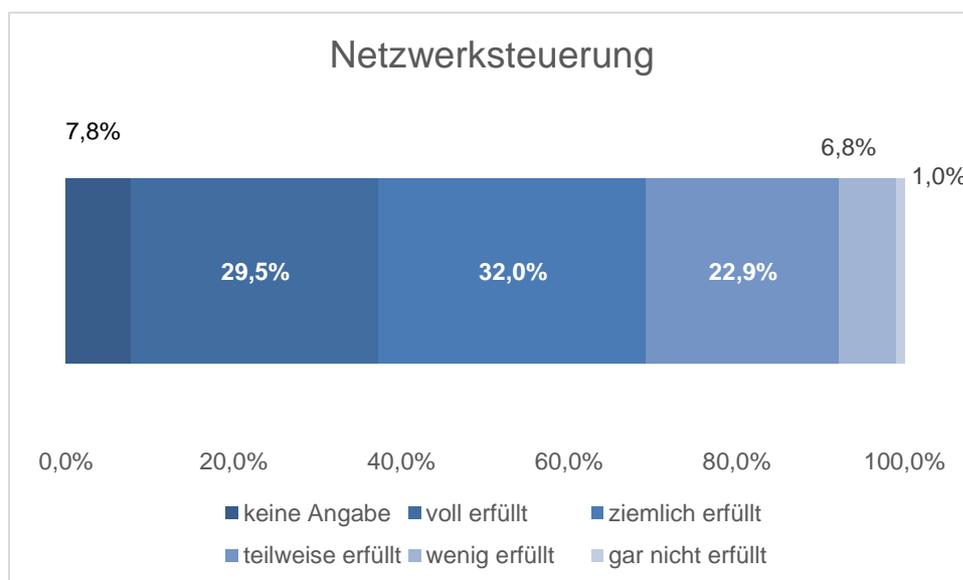
3.4.5 Steuerung

Die Steuerung der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird von der Schule lt. Angaben der befragten Lehrkräfte zu 73,4% ziemlich (34,2%) oder vollständig erfüllt (39,2%). 19,0% geben an, dass die Schulleitung die Vernetzung teilweise steuert und 7,6% sehen die Steuerung durch die Schulleitung in geringfügigem Maß.

Es ist 25,0% der Lehrkräfte vollständig klar, wer für die Koordination der Schule mit dem Sozialraum verantwortlich ist. 39,5% sagen, dass ziemlich ist, wer für die Koordination verantwortlich ist. 28,9% gehen davon aus, dass dies teilweise klar ist und 6,6% sehen das nur geringfügig oder gar nicht erfüllt. 8,8% sehen sich nur wenig in die Vernetzung mit dem Sozialraum einbezogen. Teilweise einbezogen sind 16,3%, ziemlich 38,8% und vollständig einbezogen sind 36,3% der Lehrkräfte.

Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird zu 3,1% nicht und zu 7,8% in geringfügigem Maß dokumentiert. 32,8% gehen von einer teilweisen Dokumentation aus. Für 26,6% ist die Dokumentation ziemlich und für 29,7% ist die Dokumentation vollständig erfüllt.

Abb. 7: Netzwerksteuerung des schulischen Netzwerks gesamt



Insgesamt wurden 29,5% der Items der Netzwerksteuerung voll erfüllt, 32,0% ziemlich erfüllt und 22,9% teilweise erfüllt. 6,8% waren nur wenig und 1,0% gar nicht erfüllt. Keine Angabe wurden in 7,8% der Möglichkeiten angekreuzt.

3.4.6 Interaktion

Die Kooperationspartner gehen zu 45,1% vollständig, 40,2% ziemlich 9,8% teilweise und zu 4,9% in geringfügigem Maß offen und vertrauensvoll miteinander um. Dabei

haben 15,9% vollständig, 47,8% ziemlich, 27,5% teilweise und 8,7% wenig ausreichend Zugang zu den Informationen bezogen auf die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum. Bei dieser Frage konnten 15,9% keine Antwort geben.

Im Rahmen der Kooperationen finden bei 26,6% vollständig, bei 39,2% ziemlich und bei 20,3% teilweise Verantwortlichkeiten im Sinne von Arbeitsteilung statt. Bei 13,9% findet Arbeitsteilung nicht (6,3%) oder wenig (7,6%) statt.

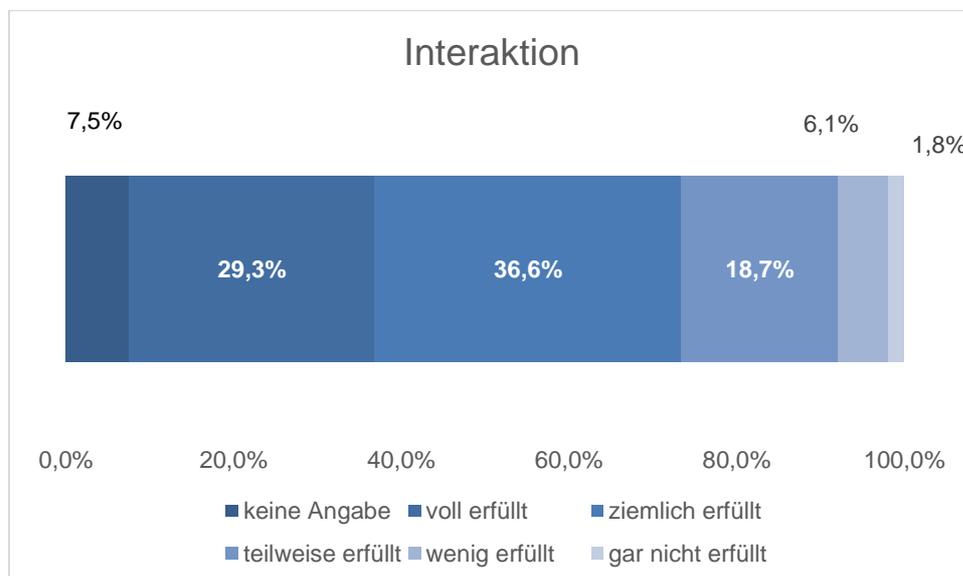
35,7% der Treffen zur Vernetzung verlaufen vollständig, 34,3% ziemlich, 21,4% teilweise und 8,6% wenig gut strukturiert und zielorientiert ab.

Die Arbeit zur Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird zu 22,8% vollständig, zu 38,0% ziemlich und zu 27,8% teilweise reflektiert und weiterentwickelt. Bei 11,4% findet eine Reflexion und Weiterentwicklung nicht (2,5%) oder nur wenig (8,9%) statt.

Die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern empfinden 42,1% vollständig, 38,2% ziemlich und 15,8% teilweise als gleichberechtigt. Deutlich unter 5% bewerten die Zusammenarbeit nicht (2,6%) oder wenig (1,3%) gleichberechtigt.

Insgesamt wurden 29,3% der Fragen mit voll erfüllt, 36,6% ziemlich erfüllt und 18,7% teilweise erfüllt angegeben. 6,1% fanden Möglichkeiten zur Interaktion in geringem Umfang und zu 1,8% gar nicht erfüllt. Bei 7,5% wurde keine Angabe gewählt.

Abb. 8: Interaktion im schulischen Netzwerk gesamt



3.4.7 Wirkungen

Für fast drei Viertel der Lehrkräfte hat ihre Schule ziemlich (59,0%) oder vollständig (15,4%) Strukturen entwickelt, um sich mit dem Sozialraum zu vernetzen. 21,8% gehen von teilweise angemessenen Strukturen aus. Deutlich weniger als 5% finden keine (1,3%) oder nur wenig (2,3%) angemessene Strukturen zur Vernetzung vor.

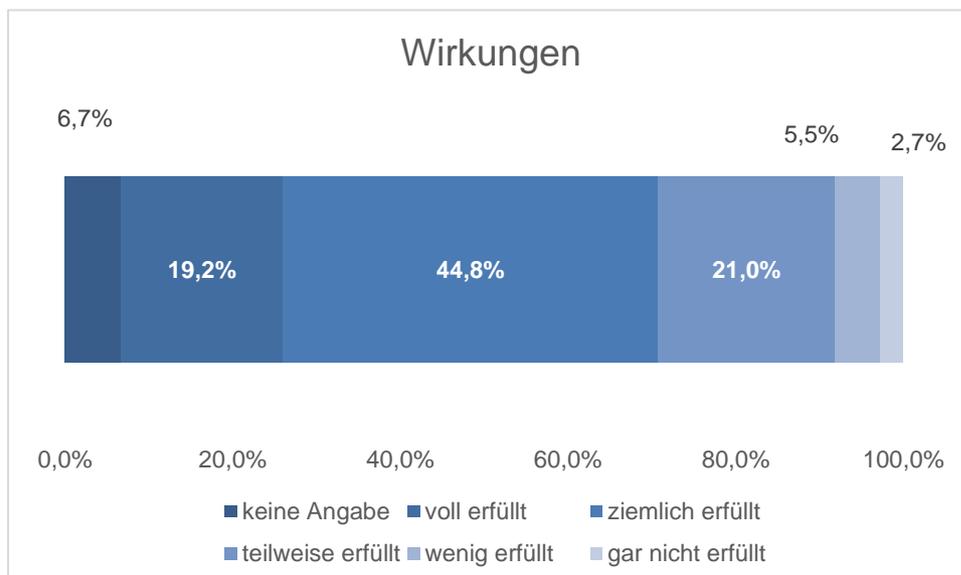
Bezogen auf die Wirkungen des zeitlichen Aufwands der Arbeit an der Vernetzung entsprachen zu 13,9% den Erwartungen vollständig, zu 45,8% ziemlich und zu 29,2% teilweise. 11,1% sahen ihre Erwartungen nicht (4,2%) oder nur wenig (6,9%) erfüllt. 10 Lehrkräfte machten keine Angabe.

Der zeitliche Aufwand der Arbeit an der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum bewirkt für 17,8% vollständig, für 46,6% ziemlich und für 24,7% teilweise eine zufriedenstellende fachliche Entwicklung der Schule. 11% fanden dies nicht (2,7%) oder wenig (8,2%). 9 Lehrkräfte machten keine Angabe.

Durch die Vernetzung mit dem Sozialraum gelingt es 34,6% der Lehrkräfte vollständig, 42,0% ziemlich und 13,6% teilweise besser mit den Herausforderungen einer inklusiven Schule gerecht zu werden. 9,9% gelingt dies durch die Vernetzung nicht (3,7%) oder nur wenig (6,2%).

Insgesamt wurden im Bereich „Wirkungen“ 19,2% voll erfüllt, 44,8% ziemlich erfüllt und 21,0% teilweise erfüllt. 5,5% sahen die Wirkungen nur in geringem Umfang und 2,7% gar nicht erfüllt.

Abb. 9: Wirkungen des schulischen Netzwerks gesamt



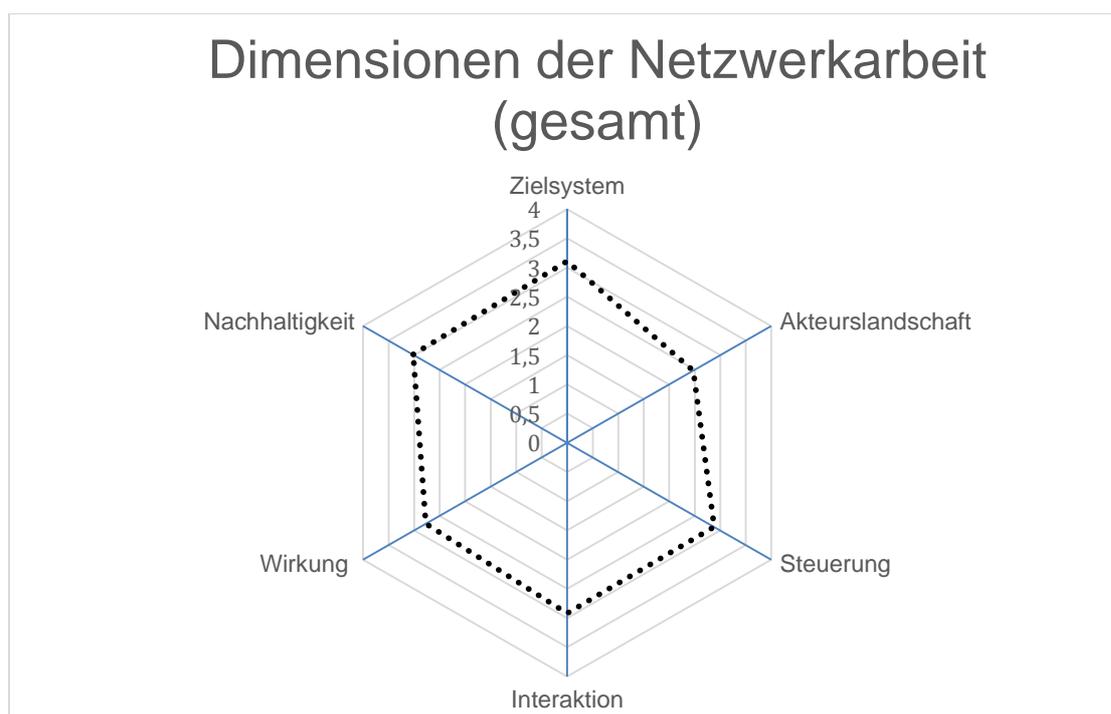
3.5 Gesamtdarstellung im Spinnendiagramm

Um die sechs Dimensionen der Netzwerkarbeit – Zielsystem und Nachhaltigkeit, Akteurslandschaft und Steuerung sowie Interaktion und Wirkungen – vergleichend zu untersuchen, wurden für die Darstellung in einem Netzdiagramm die Durchschnittswerte der einzelnen Evaluierungsfragen gebildet. Diese wurden wie im Fragebogen mit Punktwerten zwischen 0 („liegt nicht vor“) bis 4 („vollständig erfüllt“) belegt. Ob eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Merkmale nach deren Bedeutung sinnvoll ist, könnte Teil weiterführender Untersuchungen sein.

In dieser Auswertung wurden alle Fragen gleich gewertet. Als Auswertungsgruppen wurden die Einsatzorte der Lehrkräfte gewählt. Die Lehrkräfte des MSD wurden den Förderschulen hinzugefügt. Es sei noch darauf hingewiesen, dass an den einzelnen Schulen Lehrkräfte verschiedener Ausbildungsrichtungen unterrichten.

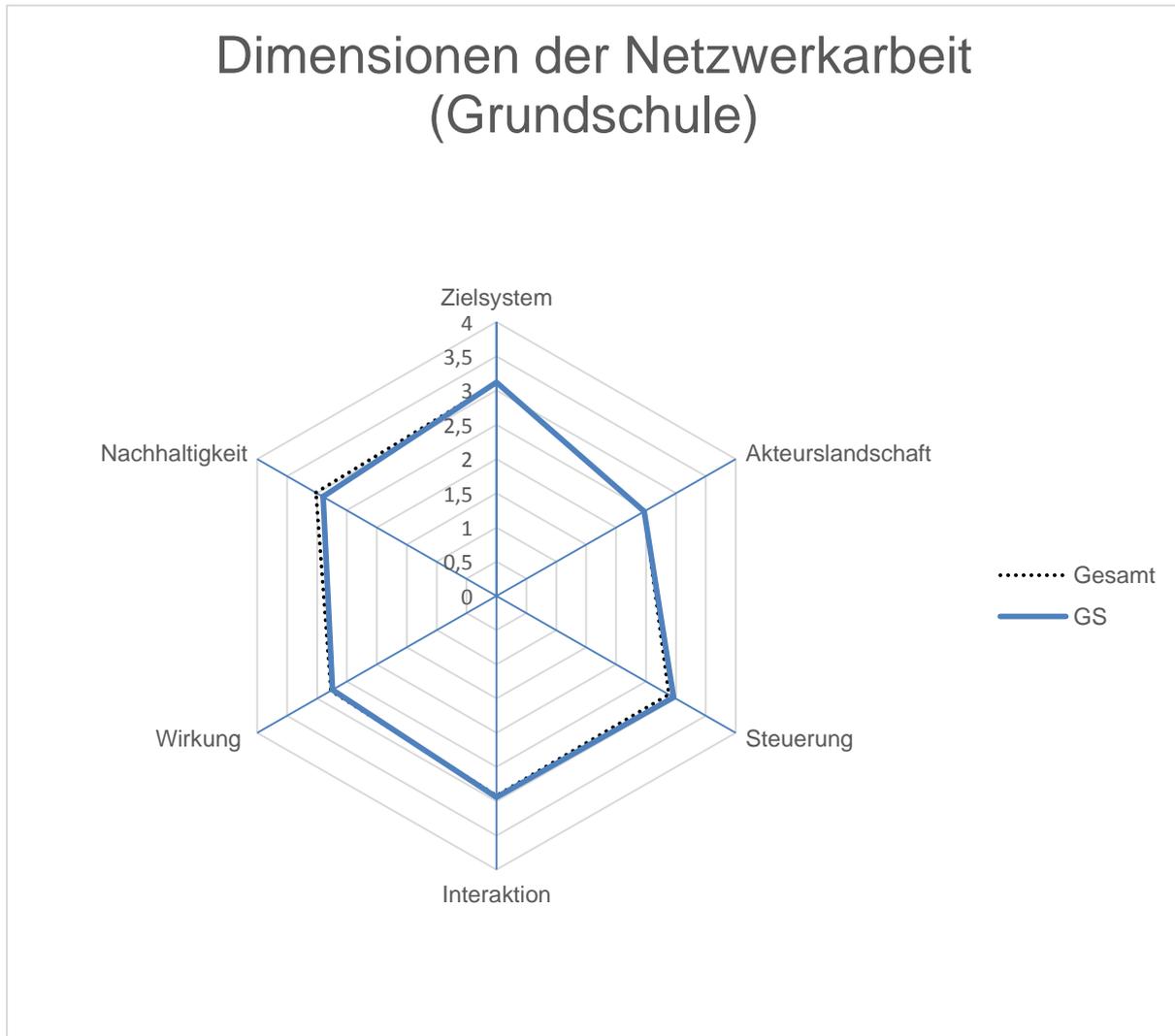
Insgesamt werden die Dimensionen Zielsystem (3,1) und Nachhaltigkeit (3,0) im Netzwerk der Modellregion Inklusion Kempten mit Durchschnittswerten über 3 als ziemlich ausgeprägt wahrgenommen. Mit etwas unter 2,5 fällt die Akteurslandschaft in Kempten am stärksten ab. Dazwischen liegen die Wirkung (2,8), Steuerung (2,9) und die Interaktion (2,9).

Abb. 10: Dimensionen der Netzwerkarbeit über alle Schularten (N=82)



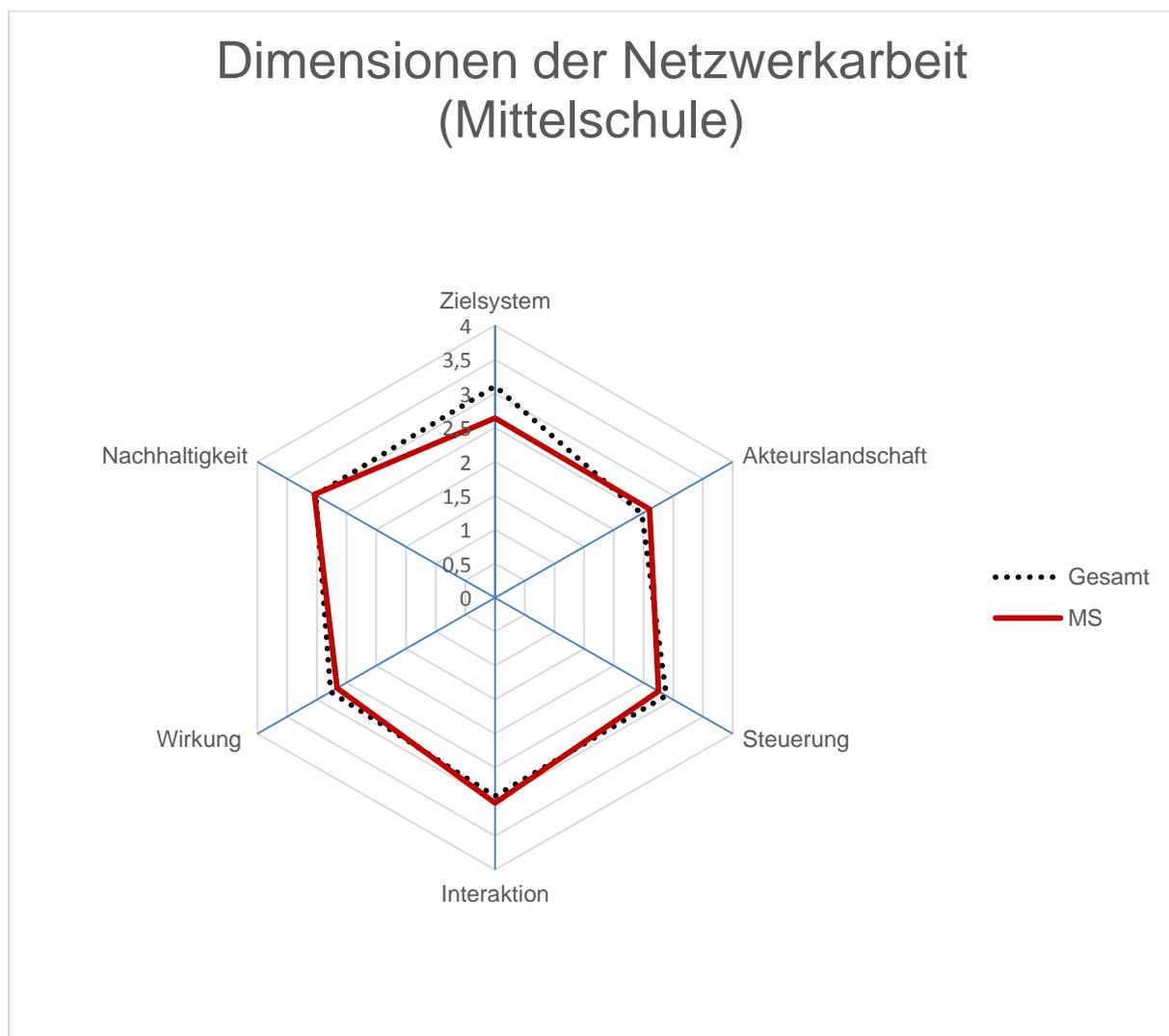
Im Vergleich mit den Durchschnittswerten aller Schulen ergeben sich bei der Gruppe der Lehrkräfte, die an Grundschulen unterrichten nur geringe Unterschiede. Dies liegt sicherlich auch daran, dass aus dieser Gruppe mit Abstand die meisten Teilnehmenden kamen (s.o.).

Abb. 11: Dimensionen der Netzwerkarbeit in Grundschulen (N=47)



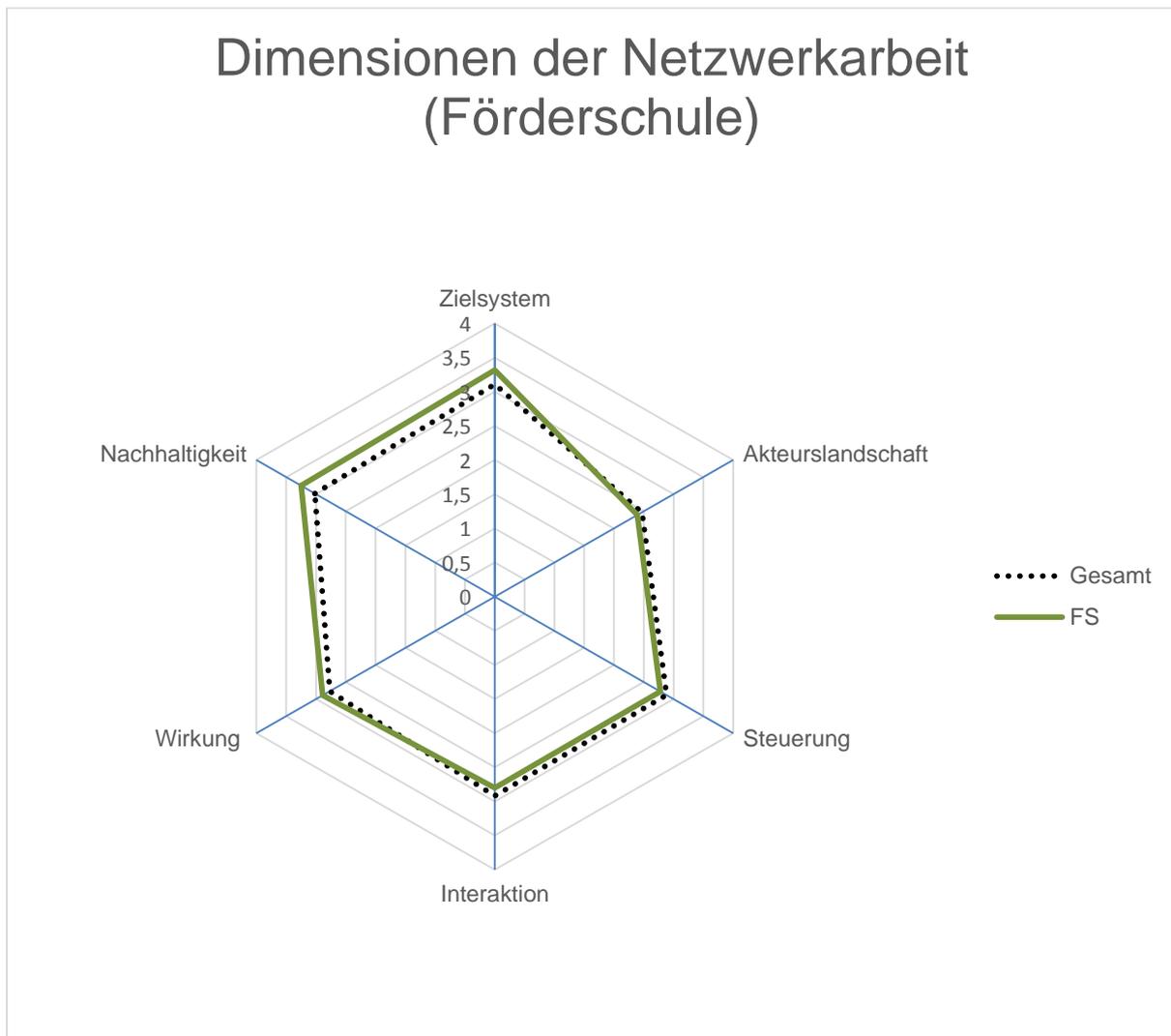
Bei den Lehrkräften an Mittelschulen besteht ein deutlicher Unterschied in der Dimension Zielsystem. Der Durchschnittswert liegt hier mit 2,6 um beinahe 0,5 niedriger als im Gesamtdurchschnitt. Die Dimensionen Steuerung (2,8) und Wirkung (2,7) schätzen die Lehrkräfte an den Mittelschulen etwas geringer ein als der Durchschnitt, während die Dimensionen Akteurslandschaft (2,6) und Interaktion (3,0) etwas ausgeprägter vorhanden sind. In der Nachhaltigkeit wird der Mittelwert recht genau getroffen (3,0).

Abb. 12: Dimensionen der Netzwerkarbeit in Mittelschulen (N=12)



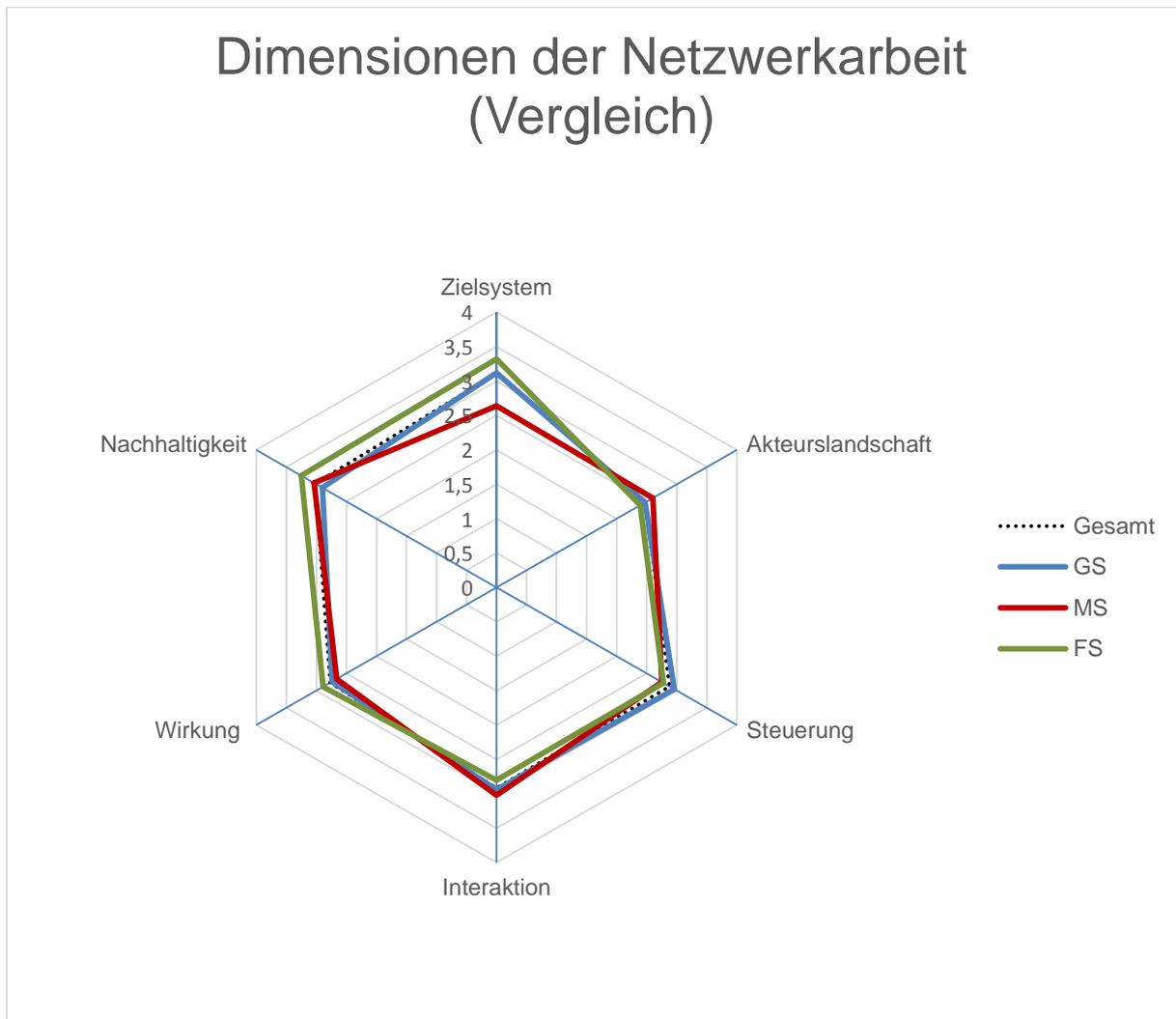
Für die Lehrkräfte an Förderzentren ergeben sich überdurchschnittliche Werte im Zielsystem (3,3), Wirkung (2,9) und Nachhaltigkeit (3,3). In der Akteurslandschaft (2,4), Steuerung (2,8) und Interaktion (2,8) bleiben die Werte leicht unter dem Durchschnitt.

Abb. 13: Dimensionen der Netzwerkarbeit in Förderschulen (N=23)



Im Vergleich der Schularten (Abb. 14) werden die Unterschiede sichtbar:

Abb. 14: Dimensionen der Netzwerkarbeit im Vergleich der Schularten

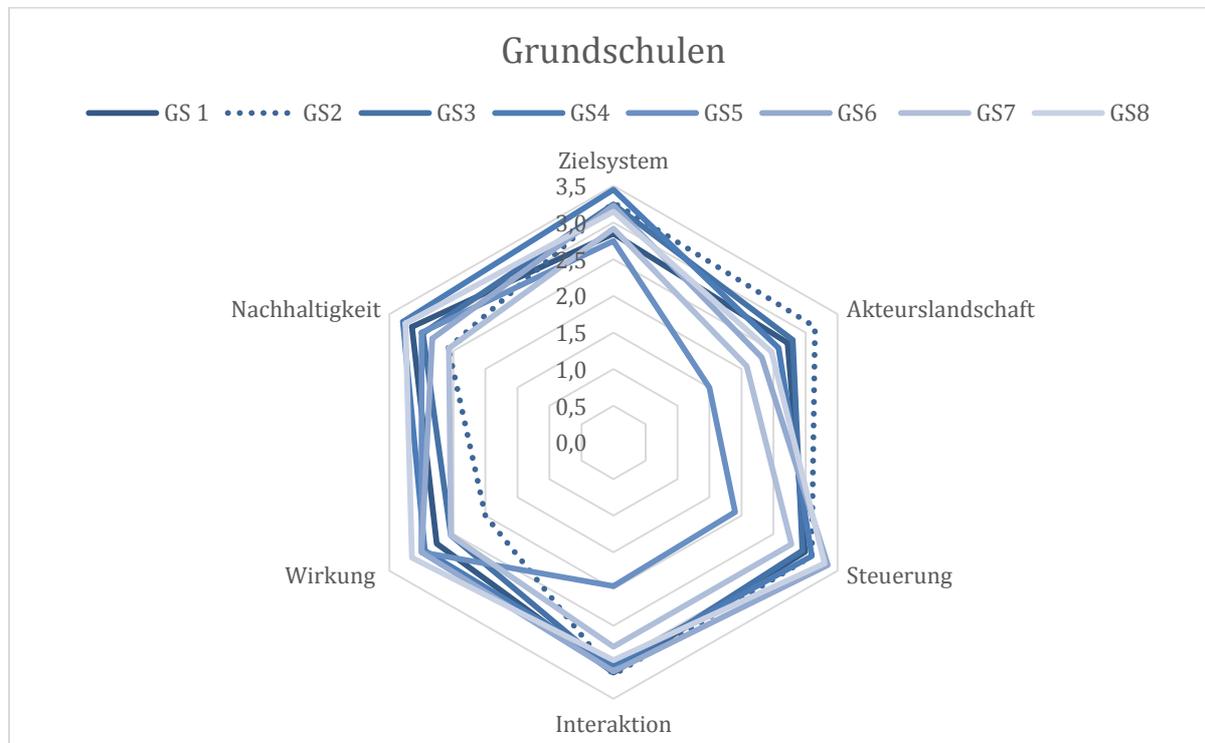


Während in den Dimensionen Steuerung, Interaktion und Wirkung die Werte der einzelnen Schularten sehr eng zusammen liegen und auch die geringeren Werte in der Akteurslandschaft über alle Schularten geteilt werden, wird die Nachhaltigkeit leicht unterschiedlich und das Zielsystem doch deutlich anders wahrgenommen. Bei der Nachhaltigkeit unterscheidet sich der Wert der Lehrkräfte, die an einer Grundschule unterrichten und der Wert der Lehrkräfte an Förderschulen unterrichten um 0,4. Im Zielsystem geht die Wahrnehmung mit einer Differenz von 0,7 zwischen Förderschule und Mittelschule noch deutlich auseinander.

Konkret wird Netzwerkarbeit an der Schule vor Ort. Daher scheint es auch zielführend, die einzelnen Schulen genauer zu betrachten. Diese wurden mit Codes

versehen, um die Anonymität zu gewährleisten. Die Aufnahme in die Diagramme erfolgte, wenn mindestens drei auswertbare Fragebögen eingegangen sind.

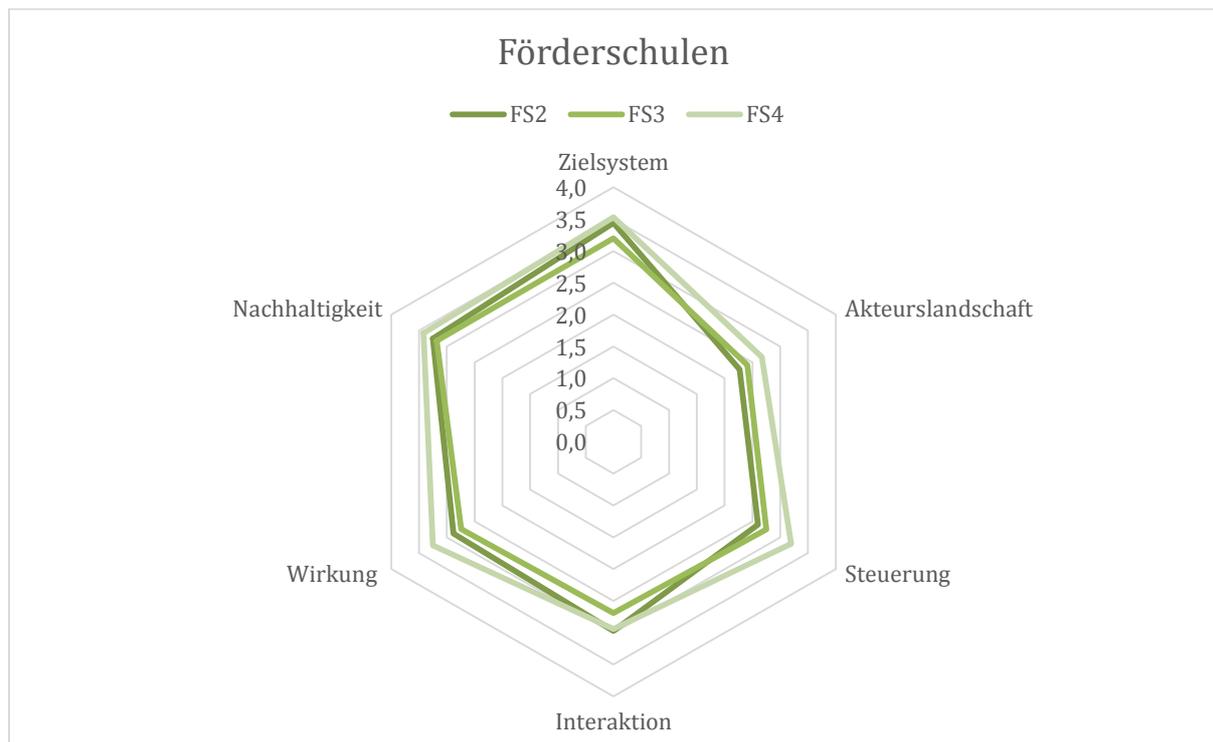
Abb. 15: Dimensionen der Netzwerkarbeit: Vergleich einzelner Grundschulen



Nimmt man einzelne Grundschulen in den Fokus, erkennt man, dass sich die Diagrammlinien größtenteils überlagern. Bei sieben Grundschulen entsteht eine für Kempten charakteristische Delle in der Dimension der Akteurslandschaft. An einer Schule wird dies besonders deutlich wahrgenommen. Diese Schule bleibt in ihren Werten neben der Akteurslandschaft (1,5) auch in der Steuerung (1,9) und Interaktion (2,0) sogar um 1 niedriger als der Durchschnitt der Grundschulen.

Besonders hervorzuheben im Vergleich zwischen den Schulen zeigt sich eine Grundschule (gepunktete Linie: GS2), die eine Delle in den Dimensionen Wirkung und Nachhaltigkeit beschreibt, während die Akteurslandschaft und Interaktion überdurchschnittlich gut ausgeprägt empfunden werden. Hier werden die Netzwerkdimensionen also völlig unterschiedlich wahrgenommen. Auffälligkeiten aus der Gruppe wie z.B. Einsatz, Alter oder Ausbildung ergeben sich nicht.

Abb. 166: Dimensionen der Netzwerkarbeit: Vergleich der Förderschulen



Bei den Förderschulen ergibt sich ein homogenes Bild. Einzig im Bereich Steuerung entsteht ein deutlicher Unterschied ($>0,5$) zwischen dem FS4 und den anderen Förderzentren.

Für die Mittelschulen konnten keine Vergleiche angestellt werden, da nur für 2 Mittelschulen genügend auswertbare Fragebögen eingegangen sind. Alle Schulen erhalten eine Auswertung ihres Ergebnisses in Form eines Posters.

3.6 Vorschläge zur Verbesserung der Netzwerkarbeit

Auf die Frage, mit wem sich die Lehrkräfte eine bessere Kooperation wünschen wurden in 38 Fragebögen Antworten gegeben. Dabei wurden 57 verschiedene Netzwerkpartner aufgeführt. Neun Mal wurde das Jugendamt genannt, sechs Mal die Jugendsozialarbeit an Schulen und fünf Mal die Eltern. Im Rahmen der Diskussion wird auf die möglichen Hintergründe eingegangen.

Abb. 176: Mit welchen Kooperationspartnern wünschen Sie sich eine bessere Kooperation?



3.7 Wünsche zur Unterstützung der Netzwerkarbeit

Auf die Frage, „Was wünschen Sie sich zu Ihrer Unterstützung, damit die Vernetzung mit dem Sozialraum an Ihrer Schule noch besser gelingen kann?“, gaben 61 Kollegen 85 verschiedene Wünsche an. Der Großteil dieser Wünsche beschäftigt sich mit der Dimension der Akteurslandschaft und hier mit der Ressourcenfrage: 25 Antworten fordern explizit mehr Zeit für die Vernetzung, sowohl bei sich als auch bei den Kooperationspartnern. Dazu kommen 13 Antworten, die auch eine Anrechnung der Netzwerkarbeit auf das Stundenkontingent fordern. Acht Mal werden Verbesserungen bezogen auf einzelne Netzwerkpartner (Eltern, Lehrkräfte, kommunale Netzwerkpartner) gefordert. Einige sehen aber auch Unterstützungsbedarf im Prozess. Hinsichtlich der Interaktion fordern vierzehn Lehrkräfte mehr Transparenz und häufigere Treffen mit den Netzwerkpartnern. Im Bereich Steuerung lassen sich vierzehn Antworten zuordnen. Davon wünschen fünf Lehrkräfte einen Koordinator, um die Vernetzung unabhängig von der Schulleitung zu lenken. Zusätzlich werden klarere Strukturen und Leitlinien eingefordert.

4. Vernetzung in der inklusiven Modellregion (Diskussion)

Trotz intensiver Nachfragen ließ sich die Teilnahme an der Befragung nicht über eine Rücklaufquote von 22,4% der Kemptener Lehrkräfte an Grund-, Mittel- und Förderschulen hinaus steigern. Das ist teilweise erklärbar durch die besonderen Belastungen der Lehrkräfte seit Beginn der Corona-Pandemie und angesichts der ad hoc erforderlichen Umstellung auf digitale Lehr-Lernangebote in Verbindung mit *Homeschooling*. Insofern muss die Repräsentativität der Befragung der Lehrkräfte zur Netzwerkanalyse sicher kritisch eingeschätzt werden. Demgegenüber steht allerdings der Befund, dass tatsächlich alle drei Schulformen – wenn auch in unterschiedlichen Anteilen – beteiligt sind. Auch die Altersstreuung in der Gruppe der Befragten ergibt eine erwartungsgemäße Verteilung bezogen auf die Gesamtgruppe.

Insgesamt zeigen die Antworten der Befragten ein höchst unterschiedliches Bild. Lehrkräften, die bereits sehr intensiv in die Vernetzungsarbeit der Schule involviert sind, stehen anderen Lehrkräfte gegenüber, die erst beginnen, über die Möglichkeiten des vernetzten Arbeitens zu reflektieren. Auch die hohe Zahl der nicht beantworteten Items bezogen auf die Fragebögen, die aus diesem Grunde nicht in die Auswertung hineingenommen werden konnten, spricht für eine teilweise Verunsicherung der Lehrkräfte in Bezug auf die Thematik. Wichtigste Kooperationspartner in Bezug auf die inklusiven Schulen sind allen voran der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) und die Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften im Rahmen der Jugendarbeit an Schulen (JaS). Dies deckt sich auch mit Untersuchungen aus Jena, in denen beschrieben wird, dass die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern nur „wenig thematisiert wird“ (KRACKE/ SASSE/ CZEMPIEL/ SOMMER 2019 S.131).

Die Bedeutung der Netzwerkarbeit an Schulen steht für die Lehrkräfte insgesamt nicht infrage. Die Frage nach der persönlich empfundenen Wichtigkeit der

Vernetzung mit dem Sozialraum erzielt die höchsten Zustimmungswerte der Befragung (3,8). Viele der befragten Lehrkräfte haben bereits Erfahrungen mit der Vernetzung im Sozialraum, bei einigen Schulen sogar bis hin zum festen Bestandteil im Schulkonzept. Auch die Interessen der Lehrkräfte werden dabei berücksichtigt. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die befragten Kemptener Lehrkräfte insgesamt die *Zielsysteme* einer sozialräumlichen Vernetzung von Schulen akzeptieren.

Auch in Bezug auf die *Nachhaltigkeit* kann davon ausgegangen werden, dass in der überwiegenden Zahl der Schulen feste Kooperationsvereinbarungen und langfristige Planungen existieren.

Ebenfalls über zwei Drittel der Befragten bestätigen, dass es feste Ansprechpartner für die Netzwerkarbeit in der Schule gibt. Allerdings wird hier deutlich kritisch angemerkt, dass die personelle Absicherung der Netzwerkarbeit nur in Ansätzen erfolgt ist. Auch scheint es in Bezug auf das Aufgabenprofil der Kooperationspartner noch weiteren Klärungsbedarf zu geben. Das zeigt sich z.B. daran, dass die Regulierung von Konflikten von etwas mehr als der Hälfte der Befragten als unzureichend angesehen wird. Somit bietet die Dimension der *Akteurslandschaft* erste Hinweise auf einen Bedarf an Weiterentwicklung der Netzwerkarbeit in Kemptener Schulen.

Hinsichtlich der *Steuerung* der Netzwerkarbeit an Schulen kann davon ausgegangen werden, dass dies tatsächlich erfolgt und teilweise von den Schulleitungen übernommen wird. Allerdings bestätigt dieser Befund ebenfalls, dass die Kooperation und Koordination bezogen auf das Aufgabenspektrum noch weiter konkretisiert werden muss. Auch die Dokumentation der Netzwerkarbeit erfolgt erst in Ansätzen.

Trotz dieser strukturellen Restriktionen schätzen die befragten Lehrkräfte die *Interaktion* bei der Netzwerkarbeit als überwiegend offen und vertrauensvoll ein. Die Kooperationen ermöglichen auch Arbeitsteilungen. Inwieweit diese über das Maß von *Cooperation* im Sinne von MARVIN hinausgehen, müsste genauer untersucht werden. Treffen zur Netzwerkarbeit laufen überwiegend gut strukturiert und

zielorientiert ab, wobei auch Ansätze zur Reflexion und Weiterentwicklung der Netzwerkarbeit erkennbar sind.

Die *Wirkungen* der Netzwerkarbeit werden von drei Viertel der Befragten insofern positiv beurteilt, als sich bereits entsprechende Strukturen etabliert haben, auch wenn der zeitliche Aufwand für die Netzwerkarbeit in Bezug auf die Effekte von einigen Lehrkräften als kritisch eingeschätzt worden ist. Ebenfalls positiv festzuhalten ist die Einschätzung der meisten Lehrkräfte, dass sie sich durch Netzwerkarbeit in die Lage versetzt fühlen, mit den Anforderungen einer inklusiven Schulentwicklung besser umzugehen.

Wie man an den Spinnennetzdiagrammen ablesen kann, haben die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schularten die Vernetzung des Sozialraums sehr ähnlich eingeschätzt. Die Lehrkräfte der *Förderschulen bzw. Förderzentren* scheinen sich schon intensiver mit dem Thema Vernetzung mit dem Sozialraum beschäftigt zu haben. In den Dimensionen Zielsystem, Nachhaltigkeit und Wirkung wurden hier vergleichsweise höhere Werte als von den Lehrkräften der anderen Schularten angegeben. Die geringeren Werte im Bereich der Akteurslandschaft entsprechen dem Trend der Gesamtgruppe und liegen auch in den Bereichen Steuerung und Interaktion zwar darunter, jedoch nicht weit von den anderen Werten entfernt.

Der auffälligste Unterschied zwischen den Schularten besteht im Bereich des Zielsystems. Vergleicht man hier die Werte zwischen *Mittelschule* und *Förderschulen/ Förderzentren* ergibt sich eine Differenz von 0,68. Während die Mittelschullehrkräfte die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum für ähnlich wichtig halten, wie die Lehrkräfte der anderen Schulen, scheint eine Aufnahme ins Schulkonzept und die schriftliche Fixierung deutlich seltener erfolgt zu sein. Hier sollte nicht unterschätzt werden, dass für eine erfolgreiche Vernetzungsarbeit eine strukturelle, verständliche Grundlegung für den Erfolg wichtig ist. Dies könnte auch dazu führen, dass dem Thema Konflikte Raum gegeben wird, die vielleicht sonst ungeklärt bzw. unangesprochen im Raum stehen.

Während die Auswertung auf Schulebene ein recht ausgeglichenes Ergebnis hervorbringt, fallen zwei Schulen besonders auf. An einer Schule wird die

Akteurslandschaft besonders schlecht eingeschätzt. Hier muss eventuell überprüft werden, ob die Ausstattung an dieser Schule dem Standard in Kempten entspricht. Interessant ist auch die gegensätzliche Einschätzung einer weiteren Grundschule. Offensichtlich zufrieden mit der personellen Ausstattung werden in der Dimension der Wirkung nicht die angestrebten Ergebnisse erzielt. Dies kann sowohl in überhöhten Erwartungen als auch in einer nicht optimalen Ausnutzung der Ressourcen liegen.

Nach den Wünschen zur Verbesserung der Netzwerkarbeit befragt, steht das Thema „Ressourcen“ bei den meisten Befragten ganz oben. Der wichtigste Aspekt dabei ist, dass die Vernetzungsarbeit Zeit erfordert, die eher als „on top“ zur Arbeitszeit wahrgenommen wird. Daneben werden von den Lehrkräften sehr differenziert verschiedene Aspekte des Themas „Ressource“ beschrieben. Zusätzlich zur Ausweitung der eigenen Arbeitszeit, die von den meisten im Bereich zwischen 1 und 2 Stunden angegeben wird, erleben es viele als ebenso unbefriedigend, wenn die Ressource der Kooperationspartner nicht in ausreichendem Maß zur Verfügung steht. Dies führt zu Wartezeiten und Verzögerungen in der Kooperation mit dem Jugendamt oder der Schulsozialarbeit (JaS).

Die Forderung nach Verbesserung der Transparenz zeigt, dass noch nicht alle Prozesse der Zusammenarbeit in der Modellregion optimal verlaufen. Ergänzt durch den Wunsch nach Koordinatoren zur Unterstützung, führt dies dazu, dass auch die Schulleitungen und die Schulaufsicht sowie die Entscheidungsträger der Kommune und weiterer Kooperationspartner gefordert sind, in die Vernetzung der Schulen mit dem Sozialraum durch Festlegung von gemeinsamen Zielen und Abläufen steuernd einzugreifen - sinnvollerweise in einer Form, die RAITHELHUBER (2012) als „governance“ beschreibt im Unterschied zum *top-down* geprägten Prinzip des „government“ (s.o.).

Limitationen der Studie ergeben sich insgesamt aus dem eher geringen Rücklauf zur Lehrerbefragung. Gründe dafür mögen in den Schulschließungen während der Corona-Krise im Frühjahr 2020 liegen. Lehrkräfte berichten aber auch immer wieder von Überlastsituationen durch Befragungen, die die Bereitschaft zur Teilnahme an solchen Befragungen nicht unbedingt erhöht. Bestätigt worden ist allerdings das

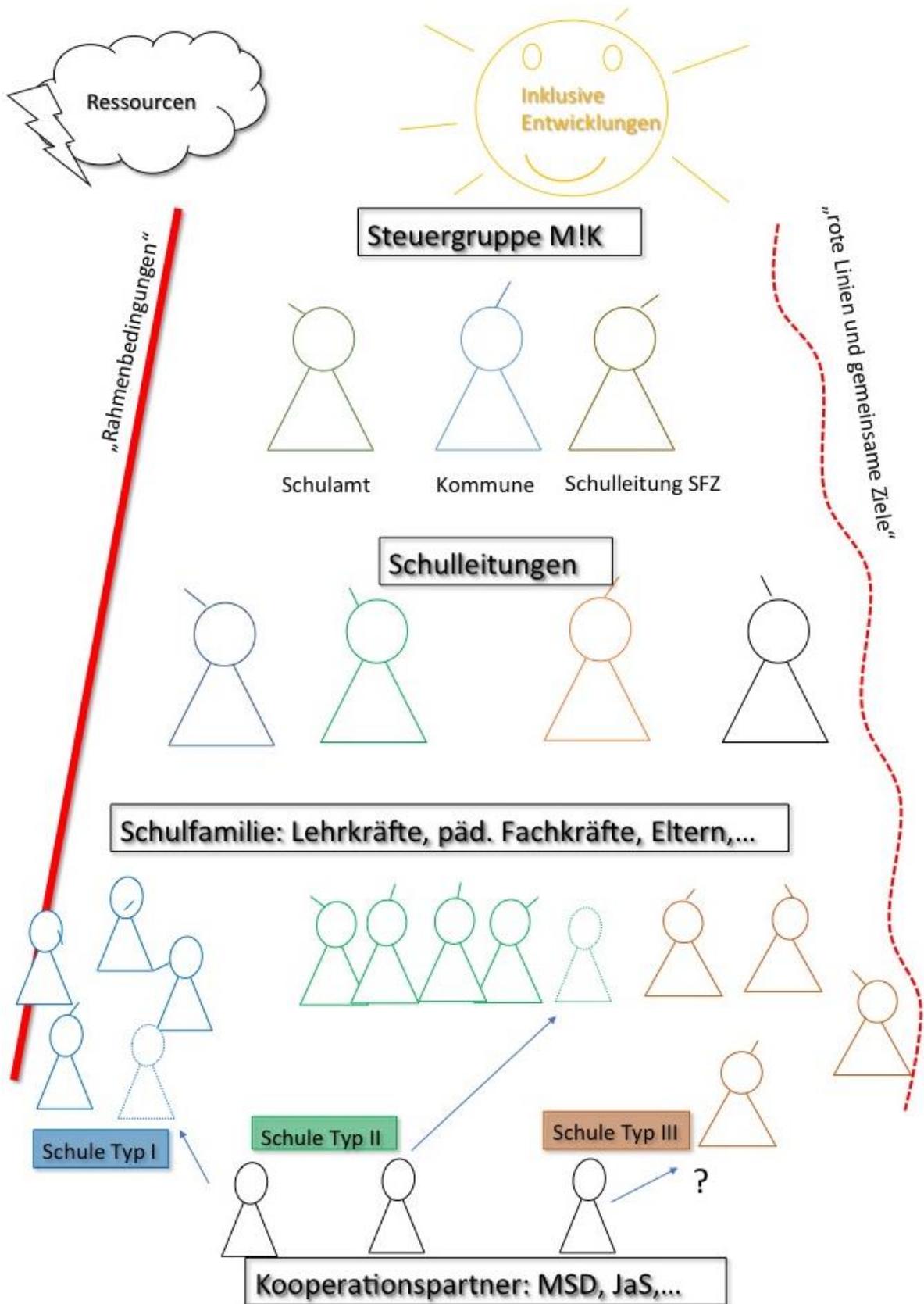
zugrundeliegende Netzwerkmodell, das offenbar durchaus geeignet ist, die Netzwerkarbeit von Schulen zu repräsentieren. Offen bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Auswertung noch die vergleichende Analyse der Netzwerkarbeit bezogen auf unterschiedliche Schularten. Hier reicht die Größe der Untersuchungsgruppe nicht aus, um Hinweise auf signifikante Abweichungen zwischen Schularten hinsichtlich der Vernetzung mit dem Sozialraum zu berechnen. Die Studie liefert im Sinne des explorativen Charakters einer Pilot-Studie erste Hinweise auf den Stand der Reflexion über die sozialräumliche Vernetzung von Lehrkräften aus unterschiedlichen Schularten. Besonders die Akteurslandschaft muss demnach für eine weitere Akzentuierung der Netzwerkarbeit an Schulen in den Blick genommen werden.

5.0 Netzwerkarbeit in inklusiven Regionen (Perspektiven)

Für den Schritt aus der Netzwerkanalyse in die zukünftige Netzwerkarbeit in der inklusiven Modellregion erscheint uns im Sinne einer Zukunftsperspektive ein erneuter Blick auf die Akteurslandschaft von besonderer Bedeutung. Dabei steht auf der Basis der vorliegenden Studie zur Netzwerkanalyse naturgemäß die schulische Perspektive im Vordergrund. In Kooperation mit dem Studienrat im Förderschuldienst, Georg Trautmann, ist dazu eine erste graphische Darstellung erstellt worden, die die Komplexität der Kooperationsebenen verdeutlicht und hier als Grundlage für die Planung weiterer Entwicklungsschritte in Richtung auf eine effektivere und nachhaltigere Entwicklung der Akteurslandschaft in der inklusiven Modellregion Kempten verwendet wird (s. Abb. 16).

Die Darstellung der Akteure geht zurück auf eine Graphik von Georg Trautmann (Studienrat im Förderschuldienst), der diese in einer Reflexionsrunde über die Kooperation des MSD in Kempten erstellt hat. Wir haben diese im Bereich der Schulfamilien verändert und auf alle Kooperationspartner erweitert.

Abb. 17: Akteurslandschaft in der Modellregion Kempten aus schulischer Sicht



Als Ziel stehen – sehr weit gefasst – „Inklusive Entwicklungen“ (symbolisiert mit der Sonne) über allen weiteren Vorhaben, vor dem Hintergrund einer aufziehenden Gewitterwolke, die die Ressourcenproblematik symbolisiert, die auch von den Lehrkräften in Kempten thematisiert wird.

Die Rahmenbedingungen geben die gesetzlichen Grundlagen vor, innerhalb derer sich die verschiedenen am Bildungsprozess Beteiligten bewegen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit gehören dazu auf schulischer Seite das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) und die Bayerische Schulordnung (BaySchO), während auf kommunaler Seite jetzt das Sozialgesetzbuch IX maßgeblich erscheint. Gleichzeitig eröffnet die Gesetzeslage den beteiligten Entscheidungsträgern einen gewissen Handlungsspielraum, der durch die zweite rote Linie dargestellt ist. Es wird ein Handlungsspielraum definiert, indem auf der einen Seite Schwerpunkte gesetzt werden, z.B. durch die Auswahl von Maßnahmen und Projekten und auf der anderen Seite die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes und gemeinsamer Ziele steht.

Auf der Ebene der Steuergruppe in der inklusiven Modellregion Kempten stehen die Entscheidungsinstanzen von Kommune, staatlichem Schulamt und dem sonderpädagogischen Förderzentrum.

Die Schulleitungen der allgemeinen Schulen nehmen in diese Darstellung eine sehr zentrale Rolle ein. Ihre Aufgabe ist es nämlich (neben unzähligen administrativen Aufgaben) die rechtlichen und ideellen Vorgaben an den Schulen umzusetzen, für die sie verantwortlich sind und gleichzeitig eine Schulkultur zu entwickeln, die auf ein Miteinander statt auf Einzelkämpfertum setzt.

Auf der nächsten Ebene haben wir drei unterschiedliche Typen von Schule ausgemacht. In einer *Schule des Typs I* herrscht eine Form der Zusammenarbeit, die mindestens der Stufe von *Coordination* im Modell von *Marvin* entspricht. Das bedeutet sowohl, dass eine Kultur herrscht, in der Lehrkräfte es gewöhnt sind, sich auszutauschen, *Feedback* geben können und mit Verantwortung souverän umgehen können, als auch dass ein organisatorischer Rahmen vorhanden ist, innerhalb dessen sich diese Gespräche verorten lassen. Aufgrund dieser Voraussetzungen

gelingt auch die Einbindung von Kooperationspartnern effektiver und es entstehen Synergien, die die Entwicklung der Schule voranbringen. In der *Schule des Typs II* befindet sich die Form der Zusammenarbeit auf der Stufe der *Cooperation*. Es werden grobe Absprachen über Stundenpläne und gemeinsame Ziele getroffen, jedoch recht allgemeiner Art und nicht speziell auf einzelne Kinder mit Förderbedarf bezogen. Unterricht und Förderung bleiben getrennt. Kooperationspartner werden an dieser Schule aufgenommen, aber nicht in die Schulentwicklungsprozesse einbezogen. Die *Schulen des Typs III* arbeiten in einer Form zusammen, die weder Austausch, *Feedback* oder wechselseitige Unterstützung kennt. Kooperationspartner können nur ineffektiv arbeiten, da sie nicht an die erforderlichen Informationen gelangen. Es entstehen keine Synergien. Die Darstellung zeigt, dass viele inklusive Bemühungen verpuffen, wenn es nicht gelingt, die Möglichkeiten, die das Denken, Handeln und Arbeiten in Netzwerken mit sich bringen, auszuschöpfen.

Abschließend sei der Modellcharakter der Darstellung erwähnt. Sicherlich herrscht in den meisten Lehrerkollegien eine Mischung der drei Schultypen vor. Entscheidend für die Wahrnehmung einer Schule nach außen wird es sein, inwieweit es den Schulleitungen gelingt, eine zugewandte, kommunikative und kooperative Haltung bei möglichst vielen Lehrkräften sichtbar zu machen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, sollte aber auch über eine angemessene Verteilung der Entlastungsstunden für Schulleitungen nachgedacht werden.

Die Darstellung soll insgesamt die Komplexität der Kooperationsaufgaben in inklusiven Regionen aus schulischer Sicht verdeutlichen. Alle Beteiligten stehen auf allen Ebenen der Akteurslandschaft vor der Aufgabe, nicht nur in institutionellen Zusammenhängen zu denken, sondern sich vielmehr in der Kunst des Denkens in Netzwerken zu üben. Inklusion heißt auch, in Netzen denken, lernen und zusammenarbeiten zu können. Erst über vernetztes Denken kommen die neuen Kooperationsanforderungen der Beteiligten in der Entwicklung von inklusiven Regionen in den Blick. Allerdings bedarf nach unseren Erfahrungen aus der vorliegenden Studie auch die Netzwerkarbeit selbst der Absicherung durch entsprechende Ressourcen und eine fachliche Begleitung im Sinne von *network coaching*. Besonders an den Nahtstellen zwischen den institutionellen Knotenpunkten des Netzwerkes einer inklusiven Region entsteht ein Personalbedarf

für Netzwerkkoordination. Insofern sollten die jetzt bezogen auf die inklusiven Regionen in Bayern beauftragten externen Schulentwicklungsberatungen sich ausdrücklich als Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren verstehen, die Beziehungen zwischen Personen und Institutionen knüpfen und die Entwicklung eines regionalen Inklusionsnetzwerkes unterstützen.

Literaturverzeichnis

- BASENDOWSKI, SVEN & SCHROEDER, JOACHIM: Sozialraumanalysen. In: KOCH, KATJA & ELLINGER, STEPHAN (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen u.a.: Hogrefe, 2015, S. 319- 327
- BECK, IRIS (Hrsg.): Inklusion im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, 2016
- BERKEMEYER, NILS & BOS, WILFRIED: Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: STEGBAUER, CHRISTIAN & HÄUßLING, ROGER (Hrsg.): Hb. Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer, 2010
- BERNFELD, SIEGFRIED: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7. Auflage 1994
- BORTZ, JÜRGEN & DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer, 4. Auflage 2006
- BRONFENBRENNER, URIE: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M.: Fischer, 1989
- DLUGOSCH, ANDREA: Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Zur Modellierung des Sozialen und des Räumlichen im Kontext Inklusion. In: RICKEN, GABI & DEGENHARDT, SVEN (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2019, S. 21-30
- EL_MAFALANI, ALADIN: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2020
- FEYERER, EWALD: Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention. In: behinderte menschen (2013) 2, S. 34-45
- FISCHER, ERHARD/ HEIMLICH, ULRICH/ KAHLERT, JOACHIM/ LELGEMANN, REINHARD (Hrsg.): Leitfaden Profibildung inklusive Schule. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2. Auflage 2013 (als Download verfügbar unter: www.km.bayern.de)
- GAJO, MICHAEL/ SCHÖNFELD, ANNIKA & SÜTZER, ROLF: Netzwerkevaluierung – Ein Leitfaden zur Bewertung von Kooperation in Netzwerken. Eschborn, 2013 (abgerufen unter <https://fdokument.com/document/netzwerkevaluierung-netzwerk-deutsche-gesellschaft-fr-internationale-zusammenarbeit.html> am 10.08.2020)
- GRASER, NINA: Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Eine Untersuchung zu den Auswirkungen von Kooperationsbeziehungen innerhalb eines Bildungsnetzwerkes zur beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher. Hamburg: Kovac, 2009
- GRUBER, HANS/ HIRSCHMANN, MARKUS & REHRL, MONIKA: Bildungsbezogene Netzwerkforschung. In: TIPPELT, RUDOLF & SCHMIDT-HERTHA, BERND (Hrsg.): Hb. Bildungsforschung, Bd. 2. Wiesbaden: Springer, 4. Auflage 2018, S. 1339-1356
- HACKBARTH, ANJA/ HUTH, RADOSLAW/ STOSIC, PATRICIA & THÖNNES, LEA: Inklusion und Exklusion in lokalen Schullandschaften. In: In: RICKEN, GABI & DEGENHARDT, SVEN (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2019, S. 207-213

- 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 & WITTKO, MICHAEL: Inklusive Regionen – Zukunftsperspektive sonderpädagogischer Förderung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 69 (2018) 11, S. 504-516
- HEIMLICH, ULRICH & WITTKO, MICHAEL: Qualität inklusiver Schulentwicklung in der inklusiven Modellregion Kempten – ein Zwischenbericht. Forschungsbericht Nr. 12. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung, 2019 (URL: http://www.edu.lmu.de/lbp/forschung/forsch_integr_foerd/forschungsberichte/index.html)
- HEYER, PETER/ PREUSS-LAUSITZ, ULF & SCHÖLER, JUTTA: "Behinderte sind doch Kinder wie wir!" Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft & Technik-Verlag, 1997
- HINTE, WOLFGANG: Sozialraumorientierung – ein Fachkonzept für die Behindertenhilfe. In: behinderte menschen 42 (2019) 1, S. 29-35
- JUNGERMANN, ANJA/ PFÄNDER, HANNA & BERKEMEYER, NILS: Schulische Vernetzung in der Praxis. Münster: Waxmann 2018
- JUNKER, ROBIN: Beziehungsstrukturen und -prozesse in schulischen Netzwerken: zur Interdependenz prozessualer und struktureller Dimensionen einer prominenten Reformstrategie Jena 2015 (URL: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00027036, aufgerufen am 10.08.2020)
- KEUPP, HEINER ET AL.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1999
- KLICPERA, BARBARA & WOHLHART, DAVID: Inklusive Regionen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84 (2015) 3, S.185-191
- KRACKE, BARBARA/ SASSE, ADA/ CZEMPIEL STEFANIE& SOMMER, SABINE: Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert. In KRACKE, BARBARA/ SASSE, ADA/ CZEMPIEL STEFANIE& SOMMER, Sabine: Schulische Inklusion in der Kommune: Münster Waxmann 2019
- LINGENAUER, SABINE: Reggio-Pädagogik. In: LINGENAUER, SABINE (HRSG.): Handlexikon der Integrationspädagogik. bochum/ Freiburg: projektverlag, 2. Auflage 2013, S. 186-189
- LÖW, MARTINA: Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 10. Auflage 2019
- NEUGEBAUER, UWE & BEYWL, WOLFGANG: Methoden zur Netzwerkanalyse. In: Zeitschrift für Evaluation (2006), 2, S. 249-286
- PREUSS-LAUSITZ, ULF: Integrationsnetzwerke – Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion. In: HEIMLICH, ULRICH (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme – Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1999, S. 45-62
- RAITHELHUBER, EBERHARD: Netzwerk. In: HORN, KLAUS-PETER/ KEMNITZ, HEIDEMARIE/ MAROTZKI, WINFRIED & SANDFUCHS, UWE (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 2, Gruppenpuzzle-Pflegewissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2012, S. 431-433
- ROST, DETLEF H.: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim u. Basel: Beltz, 2. Auflage 2007
- SANDER, ALFRED: Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: HEIMLICH, ULRICH (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme – Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1999, S. 33-44
- SCHILDMANN, ULRIKE: Der soziale Raum der Theoriebildung am Beispiel Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. In: RICKEN, GABI & DEGENHARDT, SVEN (Hrsg.): Vernetzung,

- Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2019, S. 222-226
- SCHÖNIG, WOLFGANG & SCHMIDTLEIN-MAUDERER, CHRISTINA (Hrsg.): Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung. Bern: hep Verlag, 2015
- SIMMEL, GEORG: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe, Bd. 11. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992
- STADT KEMPTEN (Hrsg.): Miteinander inklusiv in Kempten (MIK). Kommunaler Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Kempten: Stadt Kempten, April 2016
- TIPPELT, RUDOLF/ KASTEN, CHRISTOPH/ DOBISCHAT, ROLF/ FEDERIGHI, PAOLO & FELLER, ANDREAS: Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen. In: FATKE, REINHARDT & MERKENS, HANS (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 279-290
- TRESCHER, HENDRIK & HAUCK, TERESA: Inklusion im relationalen Raum. Ethnographische Sozialraumbegehungen zwischen Teilhabe und Ausschluss. In: RICKEN, GABI & DEGENHARDT, SVEN (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2019, S. 227-231
- WALTER-KLOSE, CHRISTIAN/ SINGER, PHILIPP & LELGEMANN, REINHARD: Schulische und außerschulische Unterstützungssystem und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion. In: HEIMLICH, ULRICH/ KAHLERT, JOACHIM/ LELGEMANN, REINHARD & FISCHER, ERHARD (Hrsg.): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, S. 107-130
- ZEIHER, HARTMUT J. & ZEIHER, HELGA: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim u. München: Juventa, 1994

Anhang

- 1. Fragebogen**
- 2. Tabellen**

1. Fragebogen

Fragebogen für Lehrkräfte: „Netzwerkanalyse von Schulen in der Inklusiven Modellregion Kempten“

Liebe Lehrkräfte,
im Rahmen des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ möchten wir gern wissen, wie die Schulen in Kempten mit dem Sozialraum vernetzt sind. Unter der Vernetzung mit dem Sozialraum verstehen wir dabei sämtliche Kooperationen mit kommunalen und kirchlichen Partnern, Kollegen anderer Schulen sowie medizinischen, psychologischen und pädagogischen Fachkräften aber auch Menschen aus der näheren Schulumgebung, die als Lesepaten, Hausaufgabenbetreuer etc. fungieren. Dazu haben wir den folgenden Fragebogen für Lehrkräfte entwickelt.

Bitte beantworten Sie die Fragen zur Netzwerkanalyse, in dem Sie eine Bewertung aus Ihrer *persönlichen Sicht* vornehmen. Dazu sollten Sie eine der folgenden Antwortmöglichkeiten möglichst mit Kugelschreiber eindeutig ankreuzen:

- 0 = trifft gar nicht zu.
- 1 = trifft wenig zu.
- 2 = trifft teilweise zu.
- 3 = trifft ziemlich zu.
- 4 = trifft voll und ganz zu.

Wenn Sie keine Bewertung vornehmen können, dann kreuzen Sie bitte das Feld „keine Antwort (k.A.)“ an. In den offenen Fragen können Sie gern noch persönliche Einschätzungen zum Thema Vernetzung von Schulen mit dem Sozialraum vornehmen.

Abschließend möchten wir Sie bitten, uns einige allgemeine Angaben zu Ihrer Person zu geben. Wir versichern Ihnen die Anonymität der Auswertung des Fragebogens. Es ist nicht möglich, Rückschlüsse auf Ihre Person aus der Auswertung zu ziehen. Die Vorschriften des Datenschutzes sind umfassend erfüllt. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden. Die Originaldaten werden nach der Auswertung vernichtet. Die beteiligten Schulen erhalten die Ergebnisse der Lehrerbefragung in Form eines Forschungsberichtes. Der besseren Lesbarkeit halber haben wir uns für die Schreibweise des generischen Maskulinums entschieden. Es sind in jedem Fall alle Geschlechter gemeint.

Wir bedanken uns für Ihre Unterstützung! Mit Ihrer Hilfe möchten wir die Modellregion Inklusion Kempten in ihren Bemühungen begleiten, um bestmögliche Voraussetzungen für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings zu erreichen.

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Grundschullehrer Michael Wittko

1. Mit welchen Partnern kooperiert Ihre Schule?

<input type="checkbox"/>	Mobiler sonderpädagogischer Dienst	<input type="checkbox"/>	Heilpädagogen	<input type="checkbox"/>	Agentur für Arbeit
<input type="checkbox"/>	Beratungslehrkraft	<input type="checkbox"/>	Pflegekräfte	<input type="checkbox"/>	Ärzte/-innen und Kliniken
<input type="checkbox"/>	Therapeuten (z.B. Physio-, Ergo-, Logopäde)	<input type="checkbox"/>	Frühfördereinrichtun- gen (z.B. Triangel)	<input type="checkbox"/>	Familienhilfe
<input type="checkbox"/>	Jugendamt	<input type="checkbox"/>	Familien- und Erziehungsberatung	<input type="checkbox"/>	Betriebe
<input type="checkbox"/>	Polizei	<input type="checkbox"/>	Kinder- und Jugendpsychiatrie	<input type="checkbox"/>	Hochschulen
<input type="checkbox"/>	Integrationsfachdienst	<input type="checkbox"/>	Besondere Schülerbeförderung	<input type="checkbox"/>	Schulpsycholog e
<input type="checkbox"/>	Staatliche Schulberatungsstelle	<input type="checkbox"/>	Praktikanten	<input type="checkbox"/>	Helfereltern (z.B. Lesepaten etc.)
<input type="checkbox"/>	Jugendarbeit an Schulen (JaS)	<input type="checkbox"/>	Mitarbeiter der Mittagsbetreuung	<input type="checkbox"/>	Sportvereine
<input type="checkbox"/>	Sonstige:	<input type="checkbox"/>	Sonstige:	<input type="checkbox"/>	Sonstige:

2. Welches sind in Ihrem Arbeitsalltag die 3 wichtigsten Kooperationspartner?

3. Wie schätzen Sie die Ziele der Vernetzung Ihrer Schule mit dem Sozialraum ein?

Nr.	Frage	0	1	2	3	4	k.A.
3.1	Die Schule hat die Vernetzung mit dem Sozialraum in das Schulkonzept aufgenommen.						
3.2	Das Ziel der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum ist mit Teilschritten beschrieben.						
3.3	Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum ist für alle verständlich beschrieben.						

4. Wie nachhaltig schätzen Sie die Arbeit an der Vernetzung Ihrer Schule mit dem Sozialraum ein?

Nr.	Frage	0	1	2	3	4	k.A.
4.1	Über die Kooperation bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum gibt es feste Vereinbarungen.						
4.2	Die Kooperation bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird langfristig verfolgt.						
4.3	In der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum hat es eine steigende Zahl von Kooperationskontakten gegeben.						
4.4	Aus der Kooperation entstehen weiterführende Projekte.						

5. Wie schätzen Sie die Verantwortlichkeiten in Ihrer Schule für die Vernetzung mit dem Sozialraum ein?

Nr.	Frage	0	1	2	3	4	k.A.
5.1	Es gibt Beauftragte bzw. feste Ansprechpartner für die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum.						
5.2	Die Kooperationspartner verfügen über die nötigen Kompetenzen bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum.						
5.3	Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum ist durch ausreichende personelle Ressourcen abgesichert.						
5.4	Die Kooperationspartner bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum haben ein klares Aufgabenprofil, d.h. die Zuständigkeiten sind klar geregelt.						
5.5	Regeln für die Bearbeitung von Konflikten bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum sind vorhanden.						

6. Wie wird in Ihrer Schule die Vernetzung mit dem Sozialraum gesteuert?

Nr.	Frage	0	1	2	3	4	k.A.
6.1	Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird von der Schulleitung gesteuert.						
6.2	Es ist klar, wer für die Koordination der Vernetzung der Schule mit den Kooperationspartnern verantwortlich ist.						
6.3	Entscheidungen bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum werden transparent im Dialog der Beteiligten getroffen.						
6.4	Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird dokumentiert.						

7. Wie schätzen Sie die Wirksamkeit der Arbeit an der Vernetzung Ihrer Schule mit dem Sozialraum ein?

Nr.	Frage	0	1	2	3	4	k.A.
7.1	Die Schule hat zur Vernetzung mit dem Sozialraum angemessene Strukturen entwickelt.						
7.2	Die Wirkungen des zeitlichen Aufwands der Arbeit an der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum auf die Kooperationsbeziehungen entsprechen meinen Erwartungen.						
7.3	Der zeitliche Aufwand der Arbeit an der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum bewirkt eine zufriedenstellende fachliche Entwicklung der Schule.						
7.4	Durch die Vernetzung mit dem Sozialraum gelingt es der Schule besser den Herausforderungen einer inklusiven Schule gerecht zu werden.						

8. Wie schätzen Sie persönlich Ihre Vernetzung mit dem Sozialraum ein?

Nr.	Frage	0	1	2	3	4	k.A.
8.1	Ich erachte die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum für wichtig.						
8.2	Die Interessen der Lehrkräfte bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum sind berücksichtigt worden.						
8.3	Ich bin in die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum einbezogen.						
8.4	Die Kooperationspartner bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum gehen offen und vertrauensvoll miteinander um.						
8.5	Alle Kooperationspartner haben ausreichend Zugang zu den Informationen bezogen auf die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum.						
8.6	Im Rahmen der Kooperationen finden auch Absprachen über Verantwortlichkeiten im Sinne von Arbeitsteilung statt.						
8.7	Die Treffen zur Vernetzung verlaufen in der Regel gut strukturiert und zielorientiert.						
8.8	Die Arbeit zur Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird reflektiert und weiterentwickelt.						
8.9	Die Zusammenarbeit mit den Partnern empfinde ich als gleichberechtigt.						

9. Allgemeine Angaben zur Schule

- **Name der Schule:**

- **Schulform:**

<input type="checkbox"/>	Grundschule	<input type="checkbox"/>	Förderzentrum
<input type="checkbox"/>	Mittelschule	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:

10. Ordnen Sie sich bitte einer Altersgruppe und einem Geschlecht zu!

<input type="checkbox"/> bis 30 Jahre	<input type="checkbox"/> 31 – 40 Jahre	<input type="checkbox"/> 41 – 50 Jahre	<input type="checkbox"/> 51 – 60 Jahre	<input type="checkbox"/> über 60 Jahre
---------------------------------------	--	--	--	--

<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> divers
-----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

11. Welches Lehramtsstudium bzw. welche Ausbildung haben Sie absolviert?

<input type="checkbox"/> Lehramt für Grundschulen	<input type="checkbox"/> Lehramt für Mittelschulen
<input type="checkbox"/> Lehramt für Sonderpädagogik	<input type="checkbox"/> Lehramt für Realschulen
<input type="checkbox"/> Lehramt für Gymnasien	<input type="checkbox"/> Lehramt für Berufsschulen
<input type="checkbox"/> Fachlehrkraft	<input type="checkbox"/> Förderlehrkraft
<input type="checkbox"/> anderes Lehramt:	<input type="checkbox"/> Sonstiges:

12. In der Schule bin ich eingesetzt als ...

<input type="checkbox"/> Klassen- leitung	<input type="checkbox"/> Lehrkraft ohne Klassenleitung	<input type="checkbox"/> Fachlehrkraft (z.B. Werken und textiles Gestalten, Hauswirtschaft,...)	<input type="checkbox"/> als Lehrkraft in der Förderung tätig	<input type="checkbox"/> Mobiler sonderpädago- gischer Dienst
--	--	--	---	---

13. Wie viel Zeit wenden Sie für die Vernetzung mit dem Sozialraum wöchentlich auf (durchschnittlich)?

_____ Stunden

14. Gibt es Bereiche, in denen Sie sich eine bessere Kooperation wünschen?

15. Was wünschen Sie sich zur Unterstützung, damit die Vernetzung mit dem Sozialraum an Ihrer Schule noch besser gelingen kann?

Bitte überprüfen Sie nun noch einmal, ob Sie alle Fragen beantwortet haben. Vielen Dank für Ihre Mühe!

Tab. 1: Ergebnisse der Netzwerkanalyse über alle Schularten

	2.1 Die Schule hat die Vernetzung mit dem Sozialraum in das Schulkonzept aufgenommen	2.2 Das Ziel der Vernetzung mit dem Sozialraum ist mit Teilschritten beschrieben	2.3 Die Vernetzung mit dem Sozialraum ist für alle verständlich beschrieben	2.4 Ich erachte die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum für wichtig	2.5 Die Interessen der Lehrkräfte bei der Vernetzung mit dem Sozialraum sind berücksichtigt worden	3.1 Über die Kooperation bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum gibt es feste Vereinbarungen	3.2 Die Kooperation bei der Vernetzung mit dem Sozialraum wird langfristig verfolgt	3.3 In der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum hat es eine steigende Zahl von Kooperationskontakten gegeben	3.4 Aus der Kooperation entstehen weiterführende Projekte	4.1 Es gibt feste Ansprechpartner für die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum	4.2 Die Kooperationspartner verfügen über die nötigen Kompetenzen bei der Vernetzung mit dem Sozialraum	4.3 Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum ist durch ausreichende personelle Ressourcen abgesichert	4.4 Die Kooperationspartner bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum haben ein klares Aufgabenprofil i.d.h. die Zuständigkeiten sind klar geregelt	4.5 Regeln für die Bearbeitung von Konflikten bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum sind vorhanden	
N	Gültig Fehlend	65 17	71 11	81 1	81 1	76 6	77 5	77 5	77 5	79 3	77 5	82 0	80 2	64 18	
Mittelwert	3,27	2,82	2,80	3,83	2,81	2,78	3,39	3,12	2,79	2,94	3,00	1,65	2,51	2,23	
Standardabweichung	0,092	0,122	0,123	0,046	0,111	0,112	0,079	0,105	0,100	0,110	0,089	0,113	0,113	0,154	
Mittelwert	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	
Median	0,817	0,983	1,037	0,412	1,001	0,974	0,691	0,917	0,879	0,979	0,778	1,023	1,006	1,231	
Std.-Abweichung	0,667	0,965	1,075	0,170	1,003	0,949	0,478	0,841	0,772	0,957	0,605	1,046	1,013	1,516	
Spannweite	3	4	4	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	
Minimum	1	0	0	2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Summe	255	183	199	310	228	211	261	240	215	232	231	135	201	143	
	5.1 Der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird von der Schulleitung gesteuert	5.2 Es ist klar, wer für die Koordination der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum verantwortlich ist	5.3 Entscheidungen bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum werden transparent im Dialog der Beteiligten getroffen	5.4 Ich bin in die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum einbezogen	5.5 Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird dokumentiert	7.1 Die Schule hat zur Vernetzung mit dem Sozialraum angemessene Strukturen entwickelt	7.2 Die Wirkungen des zeitlichen Aufwands der Vernetzung auf die Kooperationsbeziehungen entsprechen meinen Erwartungen	7.3 Der Aufwand der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum bewirkt eine zufriedenstellende fachliche Entwicklung der Schule	7.4 Durch die Vernetzung mit dem Sozialraum gelingt es mir besser den Herausforderungen einer inklusiven Schule gerecht zu werden	6.1 Die Kooperationspartner bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum gehen offen und vertrauensvoll miteinander um	6.2 Alle Kooperationspartner haben Zugang zu den Informationen bezogen auf die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum	6.3 Im Rahmen der Kooperationen finden auch Absprachen über Verantwortlichkeiten im Sinne von Arbeitsteilung statt	6.4 Die Treffen zur Vernetzung verlaufen in der Regel gut strukturiert und zielorientiert	6.5 Die Arbeit zur Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird reflektiert und weiterentwickelt	6.6 Die Zusammenarbeit mit den Partnern empfindet sich als gleichberechtigt
N	Gültig Fehlend	79 3	76 6	80 2	80 2	64 18	73 9	74 8	81 1	82 0	69 13	79 3	70 12	79 3	76 6
Mittelwert	3,05	2,80	2,82	3,03	2,72	2,85	2,58	2,68	2,98	3,26	2,71	2,72	2,97	2,70	3,16
Standardabweichung	0,106	0,109	0,108	0,105	0,134	0,086	0,112	0,111	0,115	0,092	0,101	0,127	0,115	0,113	0,106
Mittelwert	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Median	0,946	0,952	0,968	0,941	1,076	0,757	0,956	0,952	1,037	0,829	0,842	1,132	0,963	1,005	0,925
Std.-Abweichung	0,895	0,907	0,917	0,885	1,158	0,573	0,914	0,907	1,074	0,687	0,709	1,280	0,927	1,009	0,855
Spannweite	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4
Minimum	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Summe	241	213	223	242	174	222	188	198	267	267	187	215	208	213	240

Tab. 3: Ergebnisse der Netzwerkanalyse zur Mittelschule

	2.1 Die Schule hat die Vernetzung mit dem Sozialraum in das Schulkonzept aufgenommen	2.2 Das Ziel der Vernetzung mit dem Sozialraum ist mit Teilschritten beschrieben	2.3 Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum ist für alle verständlich beschrieben	2.4 Ich erachte die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum für wichtig	2.5 Die Interessen der Lehrkräfte bei der Vernetzung mit dem Sozialraum sind berücksichtigt worden	3.1 Über die Kooperation bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum gibt es feste Vereinbarungen	3.2 Die Kooperation bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird langfristig verfolgt	3.3 In der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum hat es eine steigende Zahl von Kooperationskontakten gegeben	3.4 Aus der Kooperation entstehen weiterführende Projekte	4.1 Es gibt Beauftragte bzw. feste Ansprechpartner für die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum	4.2 Die Kooperationspartner verfügen über die nötigen Kompetenzen bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum	4.3 Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum ist durch ausreichende personelle Ressourcen abgesichert	4.4 Die Kooperationspartner bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum haben ein klares Aufgabenprofil d.h. die Zuständigkeiten sind klar geregelt	4.5 Regeln für die Bearbeitung von Konflikten bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum sind vorhanden
N	12	12	10	12	12	10	10	12	11	11	12	12	12	8
Gültig														
Fehlend	0	0	2	0	0	2	2	0	1	0	0	0	0	4
Mittelwert	2,58	2,08	2,30	3,75	2,50	3,20	3,40	2,92	2,64	3,27	3,25	1,75	2,33	2,38
Standardabweichung	0,260	0,379	0,473	0,131	0,314	0,200	0,221	0,288	0,203	0,141	0,218	0,372	0,396	0,460
Mittelwert	2,50	2,00	3,00	4,00	2,50	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
Std.-Abweichung	0,900	1,311	1,494	0,452	1,087	0,632	0,699	0,996	0,674	0,467	0,754	1,288	1,371	1,302
Varianz	0,811	1,720	2,233	0,205	1,182	0,400	0,489	0,992	0,455	0,218	0,568	1,659	1,879	1,696
Spannweite	3	4	4	1	4	2	2	3	2	1	2	4	4	4
Minimum	1	0	0	3	0	2	2	1	2	3	2	2	0	0
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Summe	31	25	23	45	30	32	34	35	29	36	39	21	28	19

	5.1 Der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird von der Schulleitung gesteuert	5.2 Es ist klar, wer für die Koordination der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum verantwortlich ist	5.3 Entscheidung bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum werden transparent im Dialog der Beteiligten getroffen	5.4 Ich bin in die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum einbezogen	5.5 Die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird dokumentiert	7.1 Die Schule hat zur Vernetzung mit dem Sozialraum angemessene Strukturen entwickelt	7.2 Die Wirkungen des zeitlichen Aufwands der Arbeit an der Vernetzung auf die Kooperationsbeziehungen entsprechen meinen Erwartungen	7.3 Der zeitliche Aufwand der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum bewirkt eine zufriedenstellende fachliche Entwicklung der Schule	7.4 Durch die Vernetzung mit dem Sozialraum gelingt es mir besser den Herausforderungen einer inklusiven Schule gerecht zu werden	6.1 Die Kooperationspartner bei der Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum gehen offen und vertrauensvoll miteinander um	6.2 Alle Kooperationspartner haben ausreichend Zugang zu den Informationen bezogen auf die Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum	6.3 Im Rahmen der Kooperationspartner finden auch über Verantwortlichkeiten im Sinne von Arbeitsteilung statt	6.4 Die Treffen zur Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum verlaufen in der Regel gut strukturiert und zielorientiert	6.5 Die Arbeit zur Vernetzung der Schule mit dem Sozialraum wird reflektiert und weiterentwickelt	6.6 Die Zusammenarbeit mit den Partnern empfindet sich als gleichberechtigt
N	12	11	12	12	7	12	11	10	12	12	10	12	11	12	12
Gültig															
Fehlend	0	1	0	0	5	0	1	2	0	0	2	0	1	0	0
Mittelwert	3,00	2,55	2,58	3,33	2,29	2,75	2,64	2,60	2,67	3,33	2,80	2,50	3,09	2,92	3,50
Standardabweichung	0,326	0,455	0,313	0,225	0,474	0,250	0,388	0,340	0,355	0,188	0,327	0,435	0,368	0,288	0,230
Mittelwert	3,00	3,00	2,50	3,50	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
Std.-Abweichung	1,128	1,508	1,084	0,778	1,254	0,866	1,286	1,075	1,231	0,651	1,033	1,508	1,221	0,996	0,798
Varianz	1,273	2,273	1,174	0,606	1,571	0,750	1,655	1,156	1,515	0,424	1,067	2,273	1,491	0,992	0,636
Spannweite	3	4	3	2	4	3	4	4	4	2	3	4	3	3	2
Minimum	1	0	1	2	0	1	0	0	0	2	1	0	1	1	2
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Summe	36	28	31	40	16	33	29	26	32	40	28	30	34	35	42

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 (QUIS)“ im „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (BIS)“ – 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.

Nr. 13 (August 2020)

Heimlich, Ulrich/ Wittko, Michael: Sozialräumliche Vernetzung der inklusiven Schulen in der inklusiven Modellregion Kempten - ein Zwischenbericht.