

Ludwig-Maximilians-Universität München

PD Dr. Sabine Weiß

Prof. Dr. Ewald Kiel

Prof. Dr. Reinhard Markowetz

PD Dr. Wolfgang Dworschak

Magdalena Müller M.A.

Unter Mitarbeit von

Adina Küchler und Annika Braun



[STUFENKONZEPT ZUR UMSETZUNG VON INKLUSION AN STÄDTISCHEN SCHULEN IN MÜNCHEN]

Expertise des Lehrstuhls für Schulpädagogik und des Lehrstuhls für Pädagogik
bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen
im Auftrag der Landeshauptstadt München



Danksagung

Unser Dank gilt allen Lehrerinnen und Lehrern sowie allen Schulleiterinnen und Schulleitern, die an den Erhebungsschritten, die dieser Expertise zugrunde liegen, teilgenommen haben. Im Besonderen bedanken wir uns bei den Lehrkräften, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben und ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Einschätzung in diese eingebracht haben. Danke auch an die Schulleitungen, die dies an ihrer Schule ermöglicht und durch einen entsprechenden Rahmen unterstützt haben.

Wir bedanken uns für informative und konstruktive Gespräche mit unseren Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern der verschiedenen Fachbereiche des Referats für Bildung und Sport sowie des Pädagogischen Instituts: Elke Gaber, Gabriele Haase, Karen Kühnisch, Franziska Messerschmidt, Nadja Rackwitz-Ziegler, Tobias Schneider und Peter Schricker.

Ganz besonders bedanken möchten wir uns bei Maike Brandmayer für die gute Zusammenarbeit, Koordination und Beratung über die gesamte Projektlaufzeit hinweg.



Vorwort

„Klar, wir müssen's umsetzen und alles ist ein Menschenrechtsbeschluss, aber was mich nervt, ist, dass alles im Hauruckverfahren geschieht und alles auf einmal“. „Wenn wir keine Ressourcen haben und nicht die Zeit, dann kommt es auch nicht dazu, dass wir uns vernetzen, es bleibt eine Unwissenheit, die uns immer wieder auf den Anfang zurückbringt“ (Münchner Lehrkraft Juni 2017).

"Eltern haben zwar einen Anspruch auf einen Inklusionsplatz für ihre Kinder – aber die Lehrerinnen und Lehrer haben keinen Anspruch auf die nötige Unterstützung im Schulalltag" (Heitkamp, 2015).

Die hier vorgelegte Expertise nimmt diese Aussagen, einerseits aus den Gruppendiskussionen mit Lehrkräften der Stadt München und andererseits eine Aussage des Erziehungswissenschaftlers Heitkamp ernst: Inklusion funktioniert nicht im Hauruckverfahren und nicht ohne Ressourcen. Wir plädieren dafür, dass die Lehrkräfte, als zentrale Akteurinnen und Akteure der Inklusion, planvoll an Inklusion herangeführt werden und dabei Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen, um eine grundlegende Transformation zu beginnen und auch dauerhaft aufrechtzuerhalten.

Wesentliche Ressourcen sind dabei „Zeit“, „Raum“ und „Fortbildung“, denn Diversität jeglicher Art erfordert ein hohes Maß an Koordination und Kooperation, die zeitlich und räumlich nicht in den althergebrachten Rahmen stattfinden können, und sie benötigt Wissen über neue Handlungsoptionen. Beides darf nicht nur zu Anfang sondern muss dauerhaft zur Verfügung stehen.

Selbst wenn Zugang zu diesen Ressourcen besteht, werden Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen Inklusion nicht allein bewältigen können. Sie benötigen sonderpädagogische Kompetenz, die in Form von Lehrkräften für Sonderpädagogik an die Regelschulen transferiert werden muss. Weder die Regelschullehrkräfte noch die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sind allein in der Lage, den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden.

Motor einer beginnenden Inklusion sind Schulentwicklungsprozesse. Diese müssen unterstützt werden durch kompetente Partnerinnen und Partner von außen und eine ethikorientierte Schulleitung. Inklusion als eine Praxis bisher wenig wahrgenommenen Stimmen Gehör zu verschaffen, erfordert eine Entwicklung der Schule in vielen Dimensionen. Insbesondere muss sich Inklusion in der zentralen Tätigkeit von Schule, dem Unterricht, besonders auffällig zeigen. Hierzu bedarf es innovativer Konzepte der Unterrichtsentwicklung, zu denen die Kolleginnen und Kollegen an der Schule Zugang haben müssen. Dieser Zugang darf sich nicht auf eine Instruktion von außen beschränken, er muss fallorientiert erfahrbar gemacht werden.

Ressourcen, sonderpädagogische Kompetenz, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung sind die Motoren einer Transformation von Schule, die den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention genügt. Nur wenn diese Elemente ineinandergreifen, wird Inklusion im Alltag der Schule gelingen.



Kleine Anleitung zum Lesen der Expertise

Die vorliegende Expertise hat insgesamt 391 Seiten. Der erste Teil widmet sich dem Ist-Zustand der Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen hinsichtlich Inklusion und Diversität. Der zweite Teil, das Kapitel 5 „Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion“, widmet sich den mittelbar und unmittelbar notwendigen Veränderungen, dem Soll Zustand der Schulen und ihres Kontexts, die im Fokus der Expertise stehen. Dabei werden in den einzelnen Unterkapiteln die Akteurinnen und Akteure „Einzelschule“, „externe Kooperationspartnerinnen und -partner“ sowie „Stadt“ einzeln betrachtet.

Unseres Erachtens gibt es fünf Strategien des Lesens dieser Expertise:

1. Eiligen Leserinnen und Lesern, die nur an den zukünftigen Veränderungen, dem Soll-Zustand, interessiert sind, empfehlen wir neben dem Vorwort die Thesen zur Inklusion ab Seite 23 zu lesen, auf den Seiten 234 und 235 die Metastrategien zur Kenntnis zu nehmen und dann nur noch die grau hinterlegten Handlungsempfehlungen in Kapitel 5 „Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion“ und die Unterkapitel „Meilensteine und zeitlicher Rahmen“ zu betrachten. Wenn Sie das tun, bekommen Sie einen Überblick in Kernsätzen und einen Einblick in die zeitlichen Rahmenvorstellungen.
2. Wenn Sie als Leserinnen und Leser ein bisschen mehr Zeit zur Verfügung haben, aber nach wie vor wesentlich an den zukünftigen Veränderungen interessiert sind, sollten Sie zusätzlich zu den Handlungsempfehlungen, die in Kernsätzen formuliert sind, noch die ausführlichen Konkretisierungen lesen, die den grau unterlegten Handlungsempfehlungen folgen. Besonders interessant für die weiter interessierten Leserinnen und Leser sind auch die sich wiederholenden Unterkapitel mit der Überschrift „Was nicht passieren darf“.
3. Geht Ihr Interesse über die zukünftigen Veränderungen hinaus, wollen sie differenziert etwas über den Ist-Zustand der untersuchten 121 Schulen in Hinblick auf Inklusion erfahren, dann sollten Sie ausführlich die Kapitel 3 bis 4 lesen, in denen die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchungen detailliert dargestellt sind.
4. Für die eiligen Leserinnen und Leser gibt es auch hier eine Abkürzung. Man kann auch hier lediglich die Zusammenfassungen lesen, die durch graue Unterlegung („Handlungsempfehlungen“) gekennzeichnet sind.
5. Die mit Abstand beste Möglichkeit die Expertise zu lesen, ist natürlich die, sie insgesamt zur Kenntnis zu nehmen.



Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangspunkt – Anlass, Ziele und Aufbau der Expertise	10
1.1 Anlass	10
1.2 Ziele und Aufbau	11
2. Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Begriffe, Rahmenbedingungen, Stand der Forschung	13
2.1 Die UN-BRK und ihre Folgen	13
2.2 Was ist Inklusion?	15
2.2.1 Inklusion – eine unendlich lange Geschichte der Hin- und Zuwendung von marginalisierten Gruppen	15
2.2.2 Perspektiven zum Inklusionsbegriff	22
2.2.3 Unser Standpunkt zur Inklusion – 17 Thesen	23
2.3 Inklusion in Deutschland, Bayern und München	25
2.3.1 Rechtliche Situation und bildungsstatistische Daten	25
2.3.1.1 Stand der Inklusion aus (schul-)rechtlicher Sicht	25
2.3.1.2 Stand und Entwicklung der Inklusion aus bildungs- statistischer Sicht	26
2.3.2 Unterstützungssysteme für Inklusion in Bayern	32
2.3.2.1 Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)	32
2.3.2.2 Schulbegleitung	33
2.3.2.3 Unterstützung bei der Unterrichtung von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sowie Flüchtlingen	34
2.4 Internationaler und nationaler Forschungsstand	35
2.4.1 Limitationen bestehender Forschung	35
2.4.2 Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonder- pädagogischem Förderbedarf in inklusiven vs. segregierten Settings	36
2.4.3 Einstellungen, Selbstkonzept und Interaktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings	38
2.4.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Bildungsbenach- teiligung, Sprachbarriere und Erfahrungen von Diskriminierung	40
2.4.5 Einstellungen und Selbstkonzept von Lehrenden im Kontext von Inklusion und ethnisch-kultureller Heterogenität	42
2.4.6 Kooperation Lehrender: Befunde zu arbeitsteiliger, multiprofessioneller interdisziplinärer Zusammenarbeit inner- und außerhalb der Schule	44
2.4.7 Inklusion und Unterricht: Gibt es eine inklusive Didaktik?	46
2.5 Gesellschaftliche Veränderung als Ausgangspunkt für Schulentwicklung	47
2.5.1 Ziele und Ebenen von Schulentwicklung	47
2.5.2 Akteurinnen/Akteure und Ebenen von Schulentwicklung	48
2.5.2.1 Innerschulische Akteurinnen/Akteure und deren Funktionen	48
2.5.2.2 Lehrkräfte und weitere beteiligte Personengruppen in verschiedenen Rollen	50



2.5.2.3	Rolle und Bedeutung externer Partnerinnen und Partner im Schulentwicklungsprozess	51
2.5.3	Instrumente für Schulentwicklung: Der „Index für Inklusion“ und die „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)“	52
2.6	Bestehende Bedarfe und Desiderate für Forschung und Praxis	53
2.6.1	Methodische Limitationen als Ausgangspunkt	53
2.6.2	Offene Forschungsfragen als Ausgangspunkt	54
2.6.3	Fehlende Handlungskonzepte für die Praxis als Ausgangspunkt	55
3.	Rahmen des Stufenkonzepts:	
	Qualitative und quantitative Forschung	57
3.1	Projektkontext	57
3.1.1	Ziel, Struktur und zeitlicher Rahmen von Stufenkonzept und Projekt	57
3.1.2	Beteiligte Personen und Institutionen	59
3.2	Fragestellungen	60
3.3	Rahmen und Zielgruppe: Schulen, Lehrkräfte, Schulleitungen	61
3.3.1	Schullandschaft der Stadt München	61
3.3.2	Schulen und Beschäftigte, Unterricht, Schülerschaft: Zahlen aus dem Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter	61
3.3.2.1	Welches Personal ist an den städtischen Schulen tätig? Welche Arten von Unterricht werden durchgeführt?	62
3.3.2.2	Wie ist die Schülerschaft an den Schulen charakterisiert?	66
3.4	Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer	69
3.5	Durchführung und Vorgehen	71
3.5.1	Partizipativer Forschungsansatz und Mixed-Method-Approach: Forschungsdesign	71
3.5.1.1	Participatory Approach – Partizipative Forschung	71
3.5.1.2	Mixed-Methods-Approach: Kombination mehrerer Verfahren	73
3.5.1.3	Forschungsdesign im Überblick: Methodische Ansätze und Schritte	73
3.5.2	Vollerhebung mittels eines Fragebogens an den städtischen Münchner Schulen (Ist-Analyse)	76
3.5.2.1	Fragebogen für Schulleitungen	76
3.5.2.2	Fragebogen für Lehrkräfte	77
3.5.2.3	Durchführung der Befragung	84
3.5.2.4	Auswertungsverfahren	84
3.5.3	Gruppendiskussionen: Eingesetzte Methoden und Durchführung	85
3.5.3.1	Rahmen, Durchführung und Dokumentation	85
3.5.3.2	Die Methode der kritischen Ereignisse (Critical Incident Technique)	86
3.5.3.3	Ermittelnde Gruppendiskussionen	89
3.5.3.4	Auswertung: Inhaltsanalyse	90



4. Umsetzung des Art. 24 der UN-BRK an Städtischen Schulen in München: Aktueller Stand, erforderliche Ressourcen – Ergebnisse der Ist- und Soll-Analyse	92
4.1 Der aktuelle Stand der Umsetzung: Deskriptive Ergebnisse aus der Lehrer- und der Schulleiterbefragung	92
4.1.1 Wie beschreiben Lehrkräfte die Schülerschaft hinsichtlich Inklusion und Diversität?	92
4.1.2 Über welche Erfahrungen und welchen Kenntnisstand zu Inklusion, Diversität und sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen Lehrerinnen und Lehrer?	96
4.1.3 Wie kooperieren Lehrende an der Schule und mit externen Akteurinnen und Akteuren? Welche Formen der Kooperation werden genutzt?	105
4.1.3.1 Wie kooperieren Lehrende und andere Fachkräfte an der Schule? Die innerschulische Perspektive	105
4.1.3.2 Wie sieht die Kooperation mit schulinternen Fachkräften aus?	115
4.1.3.3 Welche externen Kooperationen haben Schulen und Lehrkräfte initiiert und mit welchen Akteurinnen und Akteuren? Welche Kooperationen würden sie gerne intensivieren?	116
4.1.3.4 Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern/ Erziehungsberechtigten?	119
4.1.4 Äußerer Rahmen: Wo stehen die Schulen gegenwärtig bei der Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität? Wie sind Schulen ausgestattet und über welche Ressourcen verfügen sie?	122
4.1.5 Blick nach vorne: Wie fühlen sich Lehrkräfte auf die Inklusion vorbereitet und wie stehen sie ihr gegenüber?	134
4.2 Betrachtung spezifischer Gruppen	143
4.2.1 Individuelle Ebene der Lehrenden: Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität	143
4.2.2 Individuelle Ebene der Lehrenden: Kooperationsformen und deren Nutzen	147
4.2.3 Der Blick Lehrender auf die Schul-/Organisationsebene: Organisationsformen von Inklusion in der Schule	152
4.2.4 Der Blick Lehrender auf die Schul-/Organisationsebene: Stand der Umsetzung von Inklusion und Umgang mit Diversität an der Schule	156
4.2.5 Wo individuelle Ebene und Struktur-/Organisationsebene sich treffen: Fortbildung und ihre Wirkung	161
4.2.5.1 Fortbildungsteilnahme: Gruppenvergleiche	161
4.2.5.2 Blick auf die Schulebene: Fortbildung zu Binnendifferenzierung	166
4.3 Soll-Analyse: Ergebnisse der qualitativen Erhebung	168
4.3.1 Kritische Ereignisse („Critical Incidents“)	168
4.3.1.1 Realschule	168



4.3.1.2	Gymnasium.....	177
4.3.1.3	Berufliche Schulen.....	186
4.3.2	Erforderliche Ressourcen.....	195
4.3.2.1	Realschule.....	195
4.3.2.2	Gymnasium.....	208
4.3.2.3	Berufliche Schulen.....	221
4.3.2.4	Bedarf und Gewichtung verschiedener Ressourcen: Ein Blick in den Fragebogen.....	231
5.	Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion.....	234
5.1	Akteurin Einzelschule.....	236
5.1.1	Inklusive Schulentwicklung betreiben bzw. Inklusion in einen laufenden Schulentwicklungsprozess einbetten.....	236
5.1.2	Eine gemeinsame Haltung zu Inklusion und Diversität entwickeln und diese in einem Schulleitbild zusammenführen.....	241
5.1.3	Eine Kultur der Anerkennung in der Klasse entwickeln – Klassen führen, Rückmeldung geben, Partizipation ermöglichen.....	245
5.1.4	Eine Kultur der interdisziplinären Kooperation/Konstruktion an der Schule entwickeln.....	250
5.1.4.1	Lehrerkooperation intensivieren.....	250
5.1.4.2	Multiprofessionelle Kooperation implementieren und inter- disziplinär in einem Team zusammenarbeiten.....	255
5.1.4.3	Führen und Leiten durch Schulleitung und mittlere Führungs- ebene: Führung zwischen Partizipation und Festlegung von Zuständigkeiten.....	260
5.1.5	Unterricht entwickeln.....	265
5.1.6	Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren an der Einzelschule festlegen.....	273
5.2	Akteurin/Akteur externe Kooperationspartnerinnen und -partner.....	278
5.2.1	Gestaltung der Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern.....	278
5.2.2	Zusammenarbeit im Kontext Transition – abgebende Grundschule und aufnehmende weiterführende Schule – gestalten.....	285
5.2.3	Mit den Eltern Erziehungs-/Bildungspartnerschaften eingehen: Informationsfluss sichern und Eltern für eine Partizipation am Schulleben gewinnen.....	288
5.3	Akteurin Stadt.....	295
5.3.1	Verteilungsmodalitäten festlegen bzw. einen Verteilungsschlüssel für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die städtischen Schulen erstellen.....	295
5.3.2	Eine zentrale Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt einrichten.....	303
5.3.3	Personelle Ressourcen zur Verfügung stellen.....	308



5.3.3.1	Implementierung eines Münchner Inklusions-Kompetenz-	
	zentrums (MInK): Zentrale sonderpädagogische und schul-	
	psychologische Expertise für die städtischen Schulen.....	308
5.3.3.2	Die Zahl der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter	
	an den Schulen aufstocken und deren Zuständigkeiten	
	transparent festlegen.....	313
5.3.3.3	Weiteres (pädagogisches) (Fach)Personal zur Verfügung	
	Stellen.....	316
5.3.3.4	Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dol-	
	metscher schnell und niedrigschwellig zur Verfügung stellen.....	316
5.3.4	Zeitliche Ressourcen ausbauen und flexibel einsetzbar gestalten.....	319
5.3.5	Räumliche Ressourcen zur Verfügung stellen und Schulen für	
	Anforderung von Inklusion gestalten.....	322
5.3.6	Lehrkräfte und pädagogisches Personal professionalisieren.....	327
5.3.6.1	Lehrkräfte für die Anforderungen von Inklusion fortbilden.....	327
5.3.6.2	Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter für ihre Aufgaben	
	qualifizieren.....	333
5.3.6.3	Supervision formal implementieren.....	336
6.	Literatur	338
7.	Anhang	367
7.1	Ergänzende Ergebnisse aus der Schulleitungsbefragung	367
7.2	Beispiel für ein Fortbildungsangebot zu Autismus	376
7.3	Beispiel für ein Fortbildungsangebot zu Förderplanung	383
7.4	Glossar	386
7.5	Autorinnen und Autoren der Expertise	388
7.6	Grafische Darstellung des Stufenkonzepts	389



1. Ausgangspunkt – Anlass, Ziele und Aufbau der Expertise

1.1 Anlass

„Die Klassenstärke ist ja auch ausschlaggebend; ich habe einen Autist, der ist bei einer Klassenstärke von 30 mit drin, das geht einfach nicht, der Geräuschpegel ist Wahnsinn, da krieg sogar ich Kopfweh, das ist für den ja unmöglich; wenn diese Inklusion in der Schule sein soll, muss man da reduzieren, aber das ist bisher einfach nicht so.“

„Die meisten Schulen platzen aus den Nähten, ich kann nicht [Inklusion] wollen und [Räume und Zeit] nicht geben, man kriegt es nicht zum Nulltarif.“

„Nicht alle Schulen sind für Inklusion ausgelegt. [...] Ich finde es unverantwortlich, uns Schülerinnen und Schüler zuzumuten, für die wir pädagogisch bei Weitem nicht ausgebildet sind.“

Diese Zitate, die Stimmen aus der Münchner Schulpraxis zum Thema Inklusion abbilden und uns im Verlauf der Erstellung dieser Expertise begegnet sind, geben einen ersten Einblick dahingehend, dass die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen nicht einfach so, das heißt, ohne Mehraufwand, umzusetzen ist. Dies spiegelt auch die derzeitige öffentliche, politische und wissenschaftliche Debatte wider. Inklusion ist nicht nur in Deutschland ein vielversprechendes, gleichzeitig aber auch schwieriges und ideologisch gefärbtes Thema, das kontrovers und teils emotional diskutiert wird (Tenorth, 2013; Werning, 2017).

Ausgangspunkt aller Diskussionen und Entwicklungen ist die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) der Vereinten Nationen im März 2009. Mit deren Ratifizierung hat sich Deutschland zur Umsetzung von Inklusion verpflichtet. Ziel ist die Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems „auf allen Ebenen“ (Heimlich, 2014, S. 10). Dazu wurde 2011 von der Bundesregierung ein Nationaler Aktionsplan konzipiert, der den „Weg in eine inklusive Gesellschaft“ ebnen soll (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen, weshalb Inklusion insbesondere für die allgemeinen Schulen „das große Thema der kommenden Jahre“ sein wird (Metzger & Weigl, 2013, S. 7). Vielfältige Gründe machen die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem zu einer schwierigen Aufgabe. Herausforderungen ergeben sich beispielsweise durch die unklare Begriffsbestimmung und Auslegung von Inklusion. Dies zeigt sich bereits beim Blick in verschiedene Handbücher zum Thema, die jeweils mit unterschiedlichen Definitionen von Inklusion beginnen (z.B. Barth & Maschke, 2014; Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz, 2016; Lüke, Michels & Steinert, 2015; Wagner, 2013). Katzenbach (2016, S. 17) resümiert hierzu: „Je länger über Inklusion diskutiert wird, desto unklarer scheint zu werden, was [damit] überhaupt gemeint ist“. Hinzu kommen die unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten der UN-BRK (Preuss-Lausitz, 2015). So wird z.B. diskutiert, ob sich die UN-BRK lediglich auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bezieht, oder alle Dimensionen von Heterogenität, also z.B. auch ethnisch-kulturelle Heterogenität, Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund, einschließt (Preuss-Lausitz, 2015).



Zudem liegen bislang wenige Erkenntnisse über die konkreten Möglichkeiten der Umsetzung einer inklusiven Beschulung vor. Die (inter)nationale Forschung bietet nur sehr bedingt einen Rahmen, an dem sich die Praxis bei der Realisierung von Inklusion in der Schule orientieren könnte (Häcker & Walm, 2015; Kavale & Mostert, 2003; Seifried & Heyl, 2016). Dies betrifft im Besonderen den Sekundarbereich (Kiel, 2015) und die beruflichen Schulen (Enggruber & Rützel, 2014). Die Folgen sind Verunsicherung und Ängste bei den Lehrkräften (Terhart, 2015).

Insgesamt stellt Inklusion also eine „nationale Herausforderung“ für das gesamte deutsche Schulsystem dar (Klemm, 2013, S. 5). Doch obliegt die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland den einzelnen Bundesländern. Daher ist die Realisierung in den Ländern unterschiedlich weit fortgeschritten und nicht einheitlich (von der Groeben, 2013; Wachtel, 2014). In Bayern steht u.a. die Landeshauptstadt München vor der Herausforderung, für geeignete Rahmenbedingungen einer inklusiven Beschulung zu sorgen. Allerdings liegen für die städtischen Münchner Schulen bislang weder belastbare Daten zur Zahl von inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zum aktuellen Stand von Inklusion an sich vor, noch gibt es bedarfsgerechte Unterstützungskonzepte für die Umsetzung. Mit Beschluss der Vollversammlung des Münchner Stadtrats vom 21. Oktober 2015 betraute dieser das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München daher mit der Erstellung eines umfassenden Konzepts, um dem Anspruch auf inklusive Beschulung an städtischen Schulen (Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen) gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund beauftragte die Stadt München im Oktober 2016 den Lehrstuhl für Schulpädagogik (Prof. Dr. Ewald Kiel, PD Dr. Sabine Weiß) und den Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Prof. Dr. Reinhard Markowetz, PD Dr. Wolfgang Dworschak, Magdalena Müller M.A.) der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) mit der Erstellung vorliegender Expertise. Die Erstellung der Expertise erfolgte unter dem Projektnamen „Stufenkonzept für die Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen in München (SIM)“, dessen Beschreibung in Kapitel 3 zu finden ist.

Bedeutsamer Hintergrund der zu entwickelnden Expertise ist zum einen das Fehlen verlässlicher Zahlen zum aktuellen Stand von Inklusion sowie zu entsprechenden Bedarfen der städtischen Schulen in München. Zum anderen ist die divergente Forschungslage im Allgemeinen zu nennen, die kaum Anhaltspunkte für die praktische Umsetzung bietet. An dieser Stelle setzt die Expertise an, um auf einer empirischen Basis den Ist-Zustand in der Landeshauptstadt zu erfassen, eine Bedarfsanalyse durchzuführen und in der Folge ein Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion an den städtischen Schulen in München zu konzipieren.

1.2 Ziele und Aufbau

Der Expertise legen wir ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde, das die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen sowie Sprachdefiziten einschließt. Dies entspricht zugleich dem Inklusionsverständnis der Stadt München. Eine detaillierte Erläuterung des Inklusionsbegriffs folgt in Kapitel 2.2. Das langfristige Ziel der Expertise ist die Entwicklung eines Konzepts, das



die Grundlage zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK an den städtischen Schulen in München bilden soll. Zusammengefasst sollen folgende Fragen geklärt werden:

1. Wie sieht der **aktuelle Stand** inklusiver Beschulung in München aus?
2. Welche **spezifischen Bedarfe** bringt Inklusion mit sich?
3. Wie können **konkrete Maßnahmen** zur Umsetzung schulischer Inklusion aussehen?
Wie sieht ein **Stufenkonzept** aus, in das sich diese Maßnahmen eingliedern lassen?

Ohne die Perspektive der Personen, die täglich die Arbeit in den Schulen tun und mit den Anforderungen konfrontiert sind, können diese Fragen nicht beantwortet werden. Ebenso lässt sich auch nur ein Konzept etablieren, das die Bedürfnisse der betroffenen Schulen bzw. der dort Tätigen berücksichtigt. Daher arbeiteten wir eng mit den an den städtischen Schulen tätigen Lehrkräften, Schulleitungen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen etc. zusammen. Grundlegend ist ein partizipatives Forschungsvorgehen, das diese Personen einbezieht. Um die schulische Situation realistisch abzubilden, waren folgende Schritte leitend:

Vorgehen im Überblick:

1. Zunächst erfolgte eine **Vollerhebung** an **allen städtischen Schulen Münchens** mittels Fragebogen, mit dem Ziel, den Ist-Zustand von Inklusion zu ermitteln.
2. Weiter fanden **Gruppendiskussionen** an ausgewählten Schulen statt, um konkrete Bedürfnisse, Ressourcen etc., also den Soll-Zustand von Inklusion, zu bestimmen.
3. In einem nächsten Schritt erfolgten die **Zusammenführung** der quantitativen und qualitativen Ergebnisse sowie die daraus resultierende Ableitung konkreter Bedarfe an den Schulen.
4. Dies bildete schließlich die Grundlage zur Erstellung des **Stufenkonzepts** zur Umsetzung von Inklusion an den städtischen Münchner Schulen.

Alle Schritte und Methoden werden im Verlauf der Expertise ausführlich erläutert. Diese ist an folgender Gliederung ausgerichtet:

Aufbau der Expertise im Überblick:

- **Kapitel 2** ist den theoretischen Grundlagen, dem zugrundeliegenden Verständnis von Inklusion, den Rahmenbedingungen von Inklusion in Bayern und ausgewählten Ergebnissen der Forschung gewidmet.
- **Kapitel 3** umfasst eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens, der Methodik und den eingesetzten Messinstrumenten, der Stichprobe etc.
- **Kapitel 4** zeigt Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen.
- **Kapitel 5** führt die Resultate im Stufenkonzept für Inklusion an städtischen Schulen in München zusammen.



2. Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Begriffe, Rahmenbedingungen, Stand der Forschung

Den Begriff der Inklusion gibt es in Deutschland bereits seit 1994, als mit der Salamanca-Erklärung ein internationaler Diskurs um die „Bildung für alle“ begann (Amrhein, 2011, S. 27). Im Fokus stand das Recht auf Bildung in allgemeinen Schulen für alle Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen, das auf einem gesellschaftlich wertschätzenden Umgang mit Vielfalt und Heterogenität basiert (UNESCO, 1994). Doch erst mit der rechtsverbindlichen Verabschiedung der UN-BRK der Vereinten Nationen und deren Ratifizierung durch die Mitgliedsstaaten setzten sich der Inklusionsbegriff und die Debatte um diesen endgültig im deutschsprachigen Raum durch (Löser & Wernig, 2015). Aktuell heben starke Migrationsbewegungen und folgend der Zuzug einer sehr großen Zahl an Familien mit Fluchterfahrungen, fehlenden Sprachkenntnissen und divergierenden kulturellen und religiösen Hintergründen auch die Perspektive der ethnisch-kulturellen Heterogenität hervor.

2.1 Die UN-BRK und ihre Folgen

Seit Inkrafttreten der UN-BRK 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu stärken und ihnen eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Lebensführung sowie die Teilhabe an der Gesellschaft ohne Ausschluss möglich zu machen (Ahrbeck, 2017; Steinbeck, 2016). Diese Verpflichtung schließt das Recht auf Bildung, das im Artikel 24 der Konvention festgeschrieben ist, ein:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein *integratives* [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“

Wie durch die Hervorhebung angedeutet, ist der englische Begriff „inclusive“ aus der Originalfassung der Konvention im offiziellen deutschen Gesetzestext zwar mit dem Adjektiv „integrativ“ niedergeschrieben, jedoch findet sich in von Behindertenverbänden verfassten „Schattenübersetzungen“ das Wort „inklusiv“. Dies hat sich mittlerweile im öffentlichen Sprachgebrauch, in den Ländern oder den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) durchgesetzt, sodass mittlerweile allgemein von einem „inklusiven Bildungssystem“ gesprochen wird (Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2014, S. 6). Im zweiten Abschnitt der UN-BRK heißt es weiter:

„Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.“



Neben den Grundschulen sind damit auch die weiterführenden Schulen aufgefordert, eine inklusive Beschulung aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dabei ist jedoch keinesfalls klar, wie diese Ziele umzusetzen sind: Das gibt die UN-BRK den Vertragsstaaten nicht vor (Ahrbeck, 2017; Fischer et al., 2014). Somit hat die UN-BRK im Bildungsbereich eine fachliche und politische – und ideologische – Debatte darüber ausgelöst, was Charakteristika eines inklusiven Bildungssystems sind, wie diese realisiert werden (Moser, 2012) und wie mögliche Umstrukturierungen des Schulsystems gestaltet werden können (Heimlich, 2014).

In Deutschland muss ein solches inklusives Bildungssystem erst geschaffen werden (Heimlich & Kahlert, 2014). Laut Pabst (2015) fehlen hierzu sowohl strukturelle Voraussetzungen als auch konzeptionelle Vorbereitungen. Es spielt beispielsweise der spezifische Aufbau des deutschen Schulsystems eine Rolle. Mit seinem vertikalen dreigliedrigen Aufbau ist schon dessen äußere Struktur nicht inklusiv angelegt: Es bietet wenig Raum für innere Differenzierung (Textor, 2015) und ist auf Homogenität ausgerichtet (Sliwka, 2014). Die Allokations- und Selektionsfunktion der Schule, mit der z.B. Leistungsbewertungen oder das Vergeben von vergleichbaren Abschlüssen einhergehen, ist ein weiteres Kennzeichen deutscher allgemeinbildender Schulen, das inklusive Beschulung erschwert. Auch Entwicklungen wie Bildungsstandards widersprechen einer individuell ausgerichteten Bewertung von Leistungen (Oelkers, 2012; Textor, 2015). Im Bereich der beruflichen Schulen besteht die Schwierigkeit darüber hinaus darin, dass die Umsetzung von Inklusion die Vernetzung vieler Ebenen, wie Schulen, Betrieben oder Kostenträgern, erfordert (Stein, Wagner & Kranert, 2015b).

Neben den Anforderungen, die sich durch die UN-BRK ergeben, ist Deutschland momentan auf anderer Ebene zusätzlich (bildungs-)politisch gefordert. Durch den zunehmenden Zuzug beispielsweise aus Krisenregionen, insbesondere vieler Kinder und Jugendlicher, muss sich der Bildungsbereich zunehmend mit Themen wie Mehrsprachigkeit, Flucht oder Trauma befassen (Diel, 2017) und Konzepte entwickeln, um mit den neuen Anforderungen zurechtzukommen (Weiß, Syring & Kiel, 2017). Es strömen gegenwärtig viele Personen in das deutsche Bildungssystem, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind und etablierte schulische Abläufe nicht kennen. Auch diesbezüglich besteht Handlungsdruck im Schulsystem.

Dies gilt auch für die Landeshauptstadt München. So verweist etwa der Münchner Bildungsbericht aus dem Jahr 2016 darauf, dass 56,6 Prozent aller Kinder und Jugendlichen aus einem anderen Land kommen, an Mittelschulen beträgt der Anteil sogar 65,7 Prozent. Der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen an Mittelschulen wiederum variiert sehr stark innerhalb der Stadtteile Münchens: So lassen sich durchaus Schulen finden, wo der Anteil mehr als 80 Prozent beträgt. Auch in den beruflichen Schulen, die beispielsweise spezielle Klassen für Geflüchtete anbieten, steigt die Zahl der Schülerschaft mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung stetig (Kriele & Krug, 2016). Insgesamt wird deutlich, dass die Schülerschaft an deutschen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen immer heterogener wird, sei es aufgrund von sonderpädagogischem Förderbedarf oder Migrations- bzw. Fluchterfahrungen. All diese Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen, ist Aufgabe eines inklusiven Bildungssystems. Dies erfordert Reformen, Maßnahmen und Neustrukturierungen, um einen geeigneten Unterstützungsrahmen für Inklusion in der Schule zu bieten.

2.2 Was ist Inklusion?

2.2.1 Inklusion – eine unendlich lange Geschichte der Hin- und Zuwendung von marginalisierten Gruppen

Seit den „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ des Ausschusses für Sonderpädagogik des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1970 unter dem Vorsitz des gelehrten Volksschullehrers, Schulpädagogen und Erziehungswissenschaftlers Prof. Dr. Jakob Muth (1927-1993) wird in Theorie und Praxis der Pädagogik die Diskussion um die Frage nach einem angemessenen Ort der schulischen Erziehung, Bildung und Förderung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen geführt. Lange galten Menschen mit Behinderung als bildungsunfähig und lebensunwert. Sie wurden geächtet, vernachlässigt, rassenhygienisch verfolgt, sterilisiert, psychiatrisiert, verwahrt und vernichtet. Bis heute sind die Einstellungen und sozialen Reaktionen gegenüber Menschen mit Behinderung häufig von Vorurteilen bestimmt. Viele Menschen wollen mit Menschen mit Behinderung nichts zu tun haben und nicht mit ihnen in Verbindung gebracht werden (Cloerkes, 2007; Markowetz, 2011). Menschen mit Behinderung gehören zweifelsfrei zu den marginalisierten Gruppen unserer Gesellschaft. Noch immer führen sie ein Leben zwischen Aussonderung und Integration, das einem Mehr an Anerkennung, Wertschätzung, Teilhabe an Gesellschaft und der Aufwertung wie Perspektiven für ein sozialintegratives Leben in den Städten, Gemeinden, Kommunen und Landkreisen bedarf. Und noch immer werden sie mehrheitlich an besonderen Schulen, sogenannten Sonderschulen oder sonderpädagogische Förderzentren, schulisch gefördert.

Sonderschulen werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet. In Bayern heißen sie sonderpädagogische Förderzentren, die mit allen Schularten der Primarstufe, Sekundarstufe I und II zu den allgemeinbildenden Schulen gehören, während als allgemeine Schulen die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen und Förderzentren verstanden werden.



Abbildung 1: Inklusion – eine unendlich lange Geschichte der Hin- und Zuwendung von marginalisierten Gruppen, beispielsweise Menschen mit Behinderungen



Die unendlich lange Geschichte der Hin- und Zuwendung von Menschen mit Behinderung erweist sich von der Antike über das Mittelalter, hinein in die Neuzeit, über die Zeit des Nationalsozialismus hinweg in das Hier und Jetzt unserer postmodernen Gesellschaft als ein schwieriger Weg von der Extinktion, Exklusion und Segregation über die Normalisierungs- und Integrationsbewegung hin zur Inklusion.

Für das Reformprogramm Integration war die Salamanca-Deklaration der UNESCO 1994 richtungweisend. Die KMK reagierte darauf ebenfalls noch im Jahr 1994 mit einer „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung“, betonte die Pluralität schulischer Förderorte und rechtfertigte damit die Existenz von Sonderschulen. Dennoch sollte die Reformbewegung Integration, abermals von Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ausgelöst (Schnell, 2003), das Gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten in den Kindergärten und Schulen des Allgemeinen Bildungswesens befördern und möglich machen. 1972 erreichte eine Elterninitiative in Berlin-Schöneberg, dass Kinder mit Behinderung in das „Kinderhaus Friedenau“ aufgenommen wurden (Kinderhaus Friedenau, 1972). Gemeinsam wurden diese schulpflichtigen Kinder ab 1975 in der ersten Integrationsklasse einer staatlichen Schule, der „Fläming-Grundschule“, als dem „Mutterkloster der Integration“ (Muth) unterrichtet (Projektgruppe Integrationsversuch, 1988; Stoellger, 1981). An der ebenfalls in Berlin-Schöneberg gelegenen Uckermark-Grundschule wurde das Konzept einer „Schule ohne Aussonderung“ dann ab 1982 praktisch erprobt und wissenschaftlich evaluiert (Eberwein, 1984; Heyer, Preuss-Lausitz & Zielke, 1990).

Es folgten integrative Bemühungen und eine intensive Phase von Modell- und Schulversuchen in allen Bundesländern, die eine Fülle an wissenschaftlichen Ergebnissen und Erkenntnissen hervorgebracht haben (vgl. hierzu Markowetz, 2007). Dennoch bleiben die Erfolge der Integration bescheiden (Dietze, 2011). Die Bilanzen von begrifflich gefassten und konzeptualisierten Leitideen wie *Normalisierung* (Nirje, 1994) und *Integration* (Jantzen, 1998) fallen nach 25 Jahren ihrer Umsetzung im Feld mit hoher Regelmäßigkeit nüchtern aus und können hinsichtlich ihrer erhofften Wirksamkeit keine Kraft entfalten. Sie zeigen aber auf, wie schwer es ist, im System des stark gegliederten und kulturhoheitlich von den einzelnen Bundesländern verantworteten Bildungswesens mit System, Schulreformen um- und innovative Schulentwicklungen nachhaltig in Gang zu setzen.

Durch die Ratifizierung der UN-BRK erweist sich seit 2009 Inklusion als eine neue, abermals perspektivenaufzeigende Leitlinie der bundesdeutschen Bildungs- und Sozialpolitik. Von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, der Deutschen UNESCO-Kommission und der Bertelsmann Stiftung werden seit 2009 Schulen in Deutschland mit dem Jakob-Muth-Preis (www.jakobmuthpreis.de) ausgezeichnet, die inklusive Bildung beispielhaft und vorbildlich umsetzen. Die Erfahrungen der 25 Preisträger aus zwölf Bundesländern belegen eindrucksvoll, dass die schulische Inklusion weit über das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen hinausgeht.

Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass eben alle Menschen einen uneingeschränkten Zugang und die vorbehaltlose Zugehörigkeit zu allen Bildungseinrichtungen von Städten,

Kommunen wie Kreisen (insbesondere unseren Schulen) haben und selbstverständlich an allen Angeboten der Bildungsanbieter des sozialen Umfelds (frühkindliche Bildung, Schulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung) über die gesamte Lebensspanne teilnehmen und teilhaben können. Deshalb müssen alle Bildungseinrichtungen und alle Bildungsanbieter auf die Bildungsbedürfnisse aller Menschen so eingehen, dass jeder Mensch eine möglichst qualitativ hochwertige Bildung erfahren und dabei als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft chancengleich anerkannt und von ihr wertgeschätzt werden kann!

„All means All!“ Mit diesen unmissverständlichen Worten bringt die kanadische Aktivistin und Begründerin des Zentrums zur Förderung der Entwicklung von Inklusion in Toronto, Marsha Forest (1942-2000), zum Ausdruck, dass Inklusion ein Menschenrecht ist, das ausnahmslos für alle gilt (www.marshaforest.com). Aus soziologischer Sicht beschreibt das Konzept der Inklusion das gleichberechtigte, chancengleiche und selbstbestimmte Zusammenleben sowie das damit verbundene barrierefreie, unabhängige und diskriminierungsfreie Zusammenhandeln der Menschen auf Augenhöhe, unabhängig von Geschlecht, sexueller Identität, Alter, sozialer wie ethnischer Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Bildung, Behinderungen oder anderen individuellen Merkmalen. Die soziale Wirklichkeit von Bevölkerungsgruppen, die aufgrund individueller Merkmale und/oder ihrer Herkunft als Person wie als Gruppe anhaltend ins Abseits geschoben und an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, definiert also eine weit- aus breitere Zielgruppe der Inklusion. Es sind diese marginalisierten Gruppen, die nicht, noch nicht, nur wenig oder nur unzureichend am wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben teilnehmen und umfänglich und allseitig von den Errungenschaften und Angeboten einer Gesellschaft partizipieren können und deshalb zu inkludieren sind.



Abbildung 2: „All Means All!“ – Inklusion marginalisierter Gruppen

Vor dem Hintergrund des hoch differenzierten deutschen Sonderschulwesens und des weit verbreiteten Verständnisses von Inklusion als gemeinsames Spielen, Lernen und Arbeiten von



Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung (Feuser, 1989) ist darauf hinzuweisen, dass die UN-BRK ein völkerrechtlicher Vertrag ist, der die bislang bestehenden acht Menschenrechtsabkommen für die Lebenssituation behinderter Menschen konkretisiert und etwa 650 Millionen Menschen (10 Prozent) weltweit betrifft, deren Menschenrechte am meisten gefährdet sind. Hinzukommt, dass Menschen mit Behinderung oftmals Träger mehrere Merkmale und folgerichtig mehrfache Stigmatisierungen und bisweilen deutlich höheren Exklusionsrisiken ausgesetzt sind. Normabweichende Merkmale und soziale wie gesundheitliche Realitäten eines 14-jährigen Mädchens z.B., das eine geistige und körperliche Behinderung hat, HIV positiv ist, als Halbwaise im ländlichen Raum aufwächst und einer religiösen wie sprachlichen Minderheit angehört, zeigen sowohl die Interdependenzen zwischen den Marginalisierungsursachen und den möglichen Auswirkungen der Kumulation von Stigmata auf das Gelingen gesellschaftlicher Inklusion als auch die Herausforderungen auf, vor der eine Schule bei der Bewältigung von Heterogenität und Umsetzung inklusiver Bildung steht. Mit gewisser Berechtigung sei deshalb auch auf die Vielfalt an Behinderungen aufmerksam gemacht, auf die Lehrkräfte in der schulischen Inklusion pädagogisch einzugehen haben, sowie folgerichtig für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf deren Lern- und Entwicklung didaktisch zu gestalten und deren gesetzliche verbrieften Ansprüche auf rehabilitative Maßnahmen auch im Kontext von Schule einzulösen haben. Seit den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland“ der KMK (1994) sind folgende Förderschwerpunkte zu nennen, zu denen die KMK differenzierte Empfehlungen verabschiedet hat:

- Sehen,
- Hören,
- Sprache,
- Lernen,
- Emotionale und soziale Entwicklung,
- Geistige Entwicklung,
- Körperliche und motorische Entwicklung,
- Autismus,
- Krankheit,
- schwere Mehrfachbehinderung,

deren (Lern-)Entwicklung didaktisch zu gestalten und deren gesetzliche verbrieften Ansprüche auf rehabilitative Maßnahmen auch im Kontext von Schule einzulösen sind.

Luhmann (1994) verwendete in seiner Systemtheorie den Terminus „Inklusion“ als nicht normativ besetzten Komplementärbegriff zur Beschreibung des gesellschaftlichen Tatbestands der „Exklusion“, ohne dabei Bezüge zur Bildungssituation von gesellschaftlichen Randgruppen hergestellt zu haben. Auch wenn mit Inklusion die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen zu allen Lebensphasen und Lebensabschnitten gemeint ist, wird Inklusion sehr stark im Zusammenhang mit Schule diskutiert und im Zuge der zu erstellenden Expertise für die Stadt München schwerpunktmäßig auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sowie mit Migrationshintergrund bzw. Wande-



rungs- und Fluchterfahrungen Bezug genommen, die anhaltend stark marginalisiert werden, von Ausschluss bedroht sind und die Umsetzung einer inklusiven Bildungspraxis in den Häusern des Lehrens und Lernens unserer allgemeinbildenden Schulen herausfordern.

Für den pädagogischen Bereich liegen zahlreiche wissenschaftliche Definitionen von Inklusion vor (z.B. Biewer, 2010; Markowetz, 2007; Wansing, 2015), von denen einige einerseits scharfe Abgrenzungen zum Integrationsbegriff aufweisen und damit Hoffnungen auf rasche Veränderungen machen und ein Mehr an Teilhabe in Aussicht stellen. Die Gegenüberstellung der Praxis der schulischen Integration und der schulischen Inklusion von Hinz (2002) macht die grundlegenden Unterschiede zwischen Integration und Inklusion deutlich.

Tabelle 1: Praxis der schulischen Integration und der schulischen Inklusion (Hinz, 2002, S. 359)

Praxis der schulischen Integration	Praxis der schulischen Inklusion
• Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule	• Leben und Lernen für alle Kinder und Jugendlichen in der allgemeinen Schule
• Differenziertes System je nach Schädigung	• Umfassendes System für alle
• Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht-behindert; mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	• Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
• Aufnahme von behinderten Kindern und Jugendlichen	• Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
• Individuumszentrierter Ansatz	• Systemischer Ansatz
• Fixierung auf die institutionelle Ebene	• Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
• Ressourcen für Kinder und Jugendliche mit Etikettierung	• Ressourcen für Systeme (Schule)
• Spezielle Förderung für behinderte Kinder und Jugendliche	• Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
• Individuelle Curricula für einzelne	• Ein individualisiertes Curriculum für alle
• Förderpläne für behinderte Kinder und Jugendliche	• Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
• Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogogen	• Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagoginnen/Schulpädagogen
• Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder/Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf	• Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrerinnen/-lehrer, Klassen und Schulen
• Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	• Veränderung der Sonderpädagogik und Schulpädagogik
• Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	• Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
• Kontrolle durch Expertinnen und Experten	• Kollegiales Problemlösen im Team

Es werden aber auch fließende Übergänge von der Integration zur Inklusion angenommen, beide Begriffe bisweilen synonym wie parallel verwendet oder von Inklusion als optimierte und erweiterte Integration gesprochen (z.B. Sander, 2003). Doch auch die Umsetzung von Inklusion stößt auf noch viele Vorbehalte, Schwierigkeiten und institutionelle Grenzen. Für



das Stufenkonzept wird ein soziologisches Verständnis von Inklusion (Markowetz, 2007, 2014, 2016b) berücksichtigt, das die Dialektik zwischen Inklusion und Exklusion aufgreift (z.B. Bude & Willis, 2007; Kronauer, 2013; Nassehi, 2008), die sozialen Wirklichkeiten in Schule wie die schulpädagogisch tradierten Schablonen im Unterricht in Blick nimmt und Teilhabe am schulischen Geschehen als einen fluiden Zustand zwischen Inklusion und Exklusion denkt (z.B. Wansing, 2005), ohne die Machbarkeit von Inklusion weder normativ in Frage zu stellen, noch als pädagogische Herausforderung des 21. Jahrhunderts ablehnen oder abbremsen zu wollen. Im Gegenteil! Schulische Inklusion als ein Menschenrecht betont heute vor dem Hintergrund der UN-BRK die egalitäre Gemeinsamkeit und die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in einer wohnortnahen Schule für alle (Biermann & Pfahl, 2015; Blanck, Edelstein & Powell, 2013; Motakef, 2006).

In Ländern wie Deutschland mit einem stark gegliederten Bildungswesen ruft Inklusion als Begriff, Konzept und Reformprogramm deshalb tiefgreifende Schulentwicklungen auf den Plan und zielt auf einen grundlegenden Transformationsprozess des Erziehungssystems (Opertti, Walker & Zhang, 2014), wie er in den „Policy Guidelines for Inclusion“ von der UNESCO (2009) angestrebt und beschrieben wird. Das von Tomaševski (2004) entwickelte Analyse- und Steuerungsinstrument für inklusive Schulentwicklungen orientiert sich an folgenden vier Strukturelementen, die das Recht auf Bildung gemäß dem Sozialpakt der Vereinten Nationen (ICESCR) kodifizieren und die als das „4A-Schema“ bekannt sind:

- Availability
- Accessibility
- Acceptability
- Adaptability

Das Strukturelement „Availability“ bilanziert nüchtern die allgemeine Verfügbarkeit, das Strukturelement „Accessibility“ bewertet die diskriminierungsfreie Zugänglichkeit. Beide analysieren, ob Kinder und Jugendliche mit Behinderungen neben der schulischen Förderung an Sonderschulen überhaupt Zugang zu Schulen des allgemeinen Bildungswesens (Regelschulen) haben und wie präsent sie dort schon sind. Auskunft geben die amtlichen Statistiken der KMK, wenngleich dies immer noch „Zahlen zum Staunen“ (Cloerkes, 2003, S. 11) sind, auch weil daraus nicht wirklich hervor geht, warum welche Sonderschülerinnen und Sonderschüler mit welchen schulischen Exklusions- wie Inklusionserfahrungen in welchen schulrechtlich verankerten inklusiven Organisationsformen von der Einzelinklusion mit oder ohne eine Schulbegleitung oder Integrationshelferin/Integrationshelfer bis zur Inklusionsklasse mit einem Mehrpädagogensystem, für wie lange über ihre gesamte Schullaufbahn hinweg in der „Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen“ aufscheinen (Dietze, 2011).

Schulische Inklusion erweist sich als ein dynamischer Prozess und ein phasenhaftes Geschehen, in dem verschiedene, aufeinander aufbauende und voneinander abhängige essentielle Dimensionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Mittelpunkt rücken, dabei verschiede-

ne zu erbringende Leistungen auf den Plan rufen und Qualitäten hervorbringen, die in ihren Interdependenzen als reale Stufenabfolge inklusiver Prozesse aufgefasst werden können. In der Übertragung des 4A-Modells in ein 3P-Modell inklusiver Prozesse, angeregt von den Überlegungen zur Entwicklung inklusiver Schulsysteme von Ainscow (2005, 2007), Ainscow, Booth und Dyson (2006) sowie Ainscow, Dyson, Goldrick und West (2012), lassen sich diese beiden Strukturelemente im Prozess der Implementierung und Umsetzung von Inklusion als Stufe der Präsenz auffassen, die sich über den Indikator Zugang (Access) operationalisieren und messen lässt. Dem Verständnis von schulischer Inklusion als Teilhabe liegt hier die Betonung auf dem Aspekt der „räumlichen“ Teilhabe. Diese institutionelle Dimension von Inklusion zeigt an, ob Kinder und Jugendliche mit Behinderung in den „Volksschulen“ - als einem Aufnahme- und Aufenthaltsort für alle Kinder und Jugendlichen - angekommen und dort eingeladen und willkommen sind.

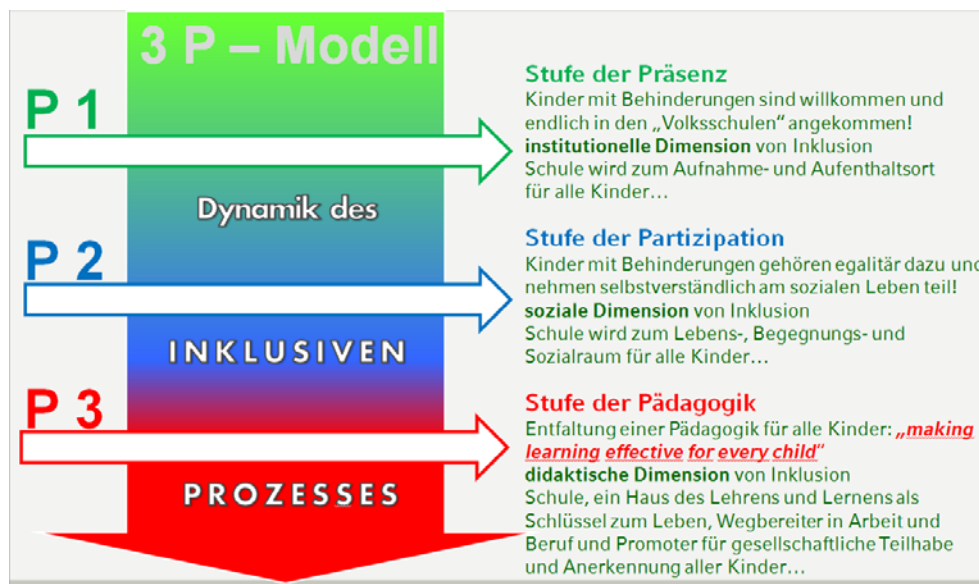


Abbildung 3: Inklusion als Prozess: Stufen, Dimensionen, Qualitäten

Das 3P-Modell inklusiver Prozesse, wie es in der Abbildung zusammengefasst ist, soll verdeutlichen, dass Inklusion ein prozessual-dynamisches Geschehen ist, das in zeitlicher Hinsicht in Stufen abläuft, verschiedene inhaltliche Dimensionen aufgreift und unterschiedliche Qualitäten als Entwicklungsaufgaben definiert, um inklusive Bildung hochwertig und nachhaltig für alle Schülerinnen und Schüler in einem Haus des Lehrens und Lernens zu garantieren.

Dabei sind die Interdependenzen zwischen räumlicher, sozialer und inhaltlicher Teilhabe zu sehen. Die institutionellen, sozialen und didaktischen Dimensionen gehen fließend ineinander über und bestimmen Inklusion als einen ganzheitlich zu betrachtenden Schulentwicklungsprozess. Entgegen der Annahme, dass schulische Inklusion im Kern das sozialintegrative Miteinander als das alleinige fruchtbare Moment im inklusiven Bildungsprozess sieht, rücken heute bei allen Überlegungen, wie inklusive Bildung qualitativ hochwertig, chancengleich und nachhaltig im Zuge inklusiver Schulentwicklungsprozesse erreicht werden kann, Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Lernens als zentrale Dimensionen für das Gelingen inklusiver Unterrichtspraxis in den Mittelpunkt.



2.2.2 Perspektiven zum Inklusionsbegriff

Inklusion ist weder ein rein wissenschaftliches noch ein rein politisches Thema. Beide Sphären sind vielfach miteinander verwoben. Politikerinnen und Politiker wollen Einfluss auf Wissenschaft nehmen (es soll bei Forschung und Empfehlungen nur das herauskommen, was eigenen ideologischen Positionen entspricht); andersherum möchten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler bisweilen gern die Welt verändern und die Politik drängen, bestimmte Positionen einzunehmen. Dieses Gemengegelage führt zu einer disparaten Landschaft von evidenzbasierten und nicht evidenzbasierten Meinungen und Argumenten über die „richtige“ Umsetzung von Inklusion. Es bietet sich unseres Erachtens nach an, diese unübersichtliche Situation durch zwei Pole darzustellen. Dabei greifen wir auf eine Idee des Inklusionsforschers Hillenbrand zurück, der zwischen „Full Inclusion“ und „Educational Inclusion“ unterscheidet. Die eine Position nimmt für sich in Anspruch, das Schulsystem radikal zu reformieren, die andere denkt eher an eine Veränderung in bestehenden Strukturen.

Folgende Tabelle in Anlehnung an Hillenbrand verdeutlicht die Unterschiede dieser Pole (Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014):

Tabelle 2: Full Inclusion vs. Educational Inclusion

Full Inclusion	Educational Inclusion
Inklusive Bildung bedeutet in erster Linie eine grundlegende Änderung des Bildungssystems und seiner Organisation. „Enges Verständnis“	Inklusive Bildung fordert in erster Linie eine wirksame Unterstützung aller Lernenden, die unterschiedlich organisiert sein kann. „Moderates Verständnis“
Die Argumentation erfolgt auf allen Ebenen politisch mit dem Menschenrecht.	Die Argumentation erfolgt empirisch mit der Frage bestmöglicher Effekte bei Lernenden.
Spezialisierte Organisationsformen (z.B. „special schools“, „special classes“) werden als Bruch der Menschenrechte verstanden.	Da empirische Befunde keine durchgängige Überlegenheit für eine bestimmte Organisationsform belegen, gelten verschiedene Angebote als hilfreich.
In der Konsequenz fordert diese Position die Abschaffung von Förderschulen und ähnlichen spezialisierten Formen.	In der Konsequenz werden evidenzbasierte Verfahren, Kooperationen, Förderpläne etc. als wichtiger betrachtet als die Schulorganisation.
Die Professionalisierung für inklusive Bildung verlangt nach der Abschaffung eines eigenen Lehramts Sonderpädagogik.	Die Professionalisierung verlangt nach einer evidenzbasierten Qualifizierung von Lehrkräften mit verschiedenen Abschlüssen, darunter auch dem Lehramt Sonderpädagogik.
Eigenständige Studiengänge für das Lehramt Sonderpädagogik sind abzuschaffen.	Eigenständige Studiengänge auf evidenzbasierter Basis sind unverzichtbar; Grundlagen der Sonderpädagogik sind für alle Lehrämter notwendig.

Die Forderungen einer Full Inclusion durchzusetzen, wäre der Stadt München, als Auftraggeberin der Expertise, kaum möglich, weil Full Inclusion - sichtbar in der linken Spalte - Forderungen enthält, die nur auf Landesebene gelöst werden könnten. Deswegen legen die Autorinnen und Autoren der Expertise ein Inklusionsverständnis zugrunde, welches sich eher der rechten Spalte, der „Educational Inclusion“, zuneigt. Mit anderen Worten: Die Expertise will eine Evolution städtischer Münchner Schulen und keine Revolution. Dabei haben wissen-



schaftliche evidenzbasierte Argumente Vorrang vor politischen Argumenten. Gleichwohl bemühen sich die Autorinnen und Autoren, das politisch Machbare mit zu bedenken.

Das moderate Verständnis von Inklusion in der rechten Spalte schließt alle Menschen ein, die einen besonderen Förderbedarf haben. Ein solcher Förderbedarf ergibt sich nicht nur aus einer Behinderung, sondern schließt Kinder und Jugendlichen aus prekären Lebenslagen ebenso ein wie die mit Migrationshintergrund. Ganz besonders letztere Gruppe macht einen erheblichen Anteil der unterstützungswürdigen Personen aus. Es sei an Folgendes erinnert: Seit 2015 haben 1.402.420 Migrantinnen und Migranten in Deutschland einen Asylantrag gestellt (Gesamtzahlen von Jan. 2015 bis Sept. 2017; bpb, 2017). Kinder unter elf Jahren stellen mit 33,2 Prozent einen erheblichen Anteil (BAMF, 2017). Die meisten Asylsuchenden kommen aus Syrien, dem Irak und Afghanistan (bpb, 2017). Viele Kinder/Jugendliche und deren Eltern verfügen über keine oder eingeschränkte deutsche Sprachkenntnisse (BAMF, 2017). Zudem haben etwa zwei Drittel der geflüchteten Erwachsenen und etwa jedes fünfte Kind vor oder während der Flucht traumatische Erfahrungen gemacht und zeigen Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung und/oder einer depressiven Störung (Slewa-Younan, Uribe Guajardo, Heriseanu & Hasan, 2015).

In Bayern, dem wirtschaftlich erfolgreichsten deutschen Bundesland, hatte 2010 fast jeder fünfte Einwohner einen Migrationshintergrund. Das liegt über dem Bundesdurchschnitt. Bis zum Jahr 2025 wird der Anteil auf vermutlich 23 Prozent steigen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015). Diese Zahl ist von großen Stadt-Landunterschieden geprägt. Wie schon erwähnt, weist etwa der Bildungsbericht für die Stadt München aus dem Jahr 2016 aus, dass 56,6 Prozent aller Kinder und Jugendlichen aus einem anderen Land kommen. Diese verteilen sich jedoch nicht gleichmäßig auf unterschiedliche Schulformen, sondern ein überdurchschnittlich großer Teil besucht die Mittelschule, ein weiterer beträchtlicher Teil die beruflichen Schulen. Vor diesem Hintergrund spielt diese Klientel in einem Inklusionskonzept für Münchner Schulen ebenfalls eine wichtige Rolle.

2.2.3 Unser Standpunkt zur Inklusion – 17 Thesen

Unsere Positionen zum Themenkomplex inklusive Schulentwicklung sollen zugunsten einer erleichterten Orientierung gleich zu Anfang in Thesen zusammenzufassen werden. Die Thesen enthalten in nuce grundlegende Positionen der Anlage der Expertise.

Normativer Rahmen und Umsetzung

1. Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ist durch die Ratifikation der UN-BRK und der Nationalen Aktionspläne der Bundesrepublik unausweichlich und nicht umkehrbar.
2. Die gesetzten Rahmen in der UN-BRK und in den Aktionsplänen sind, um sie breit konsensfähig zu machen, notwendigerweise vage und bedürfen der Spezifikation und Konkretisierung auf Ebene von Bundesländern, Bildungsregionen und Einzelschulen. Inklusion als globales Phänomen bedarf mikrokontextueller Lösungen.



3. Spezifikation und Konkretisierung erfordern eine Erhebung von Bedarfen, um die Akteurinnen und Akteure von Inklusion zu überzeugen und um evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen.
4. Wertorientierungen wie spezifische Haltungen eines am Potenzial der Menschen orientierten humanistischen Ethos sind wichtig.
5. Die Wertorientierungen bedürfen unbedingt der Ergänzung zweckrationaler Maßnahmen, damit Lehrkräfte als wichtige Akteurinnen und Akteure der Umsetzung nicht allein gelassen werden.
6. Inklusion kann nicht verwaltungsmäßig verordnet werden, sondern erfordert intensive Überzeugungsarbeit bei den Schulleitungen und Lehrkräften, aber auch bei Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern.
7. Die Überzeugungsarbeit wird durch die Bereitstellung sinnvoller Angebote, die von den Interessen und Problemlagen der Lehrkräfte ausgehen, wesentlich unterstützt.
8. Inklusive Bildung bedarf keiner besonderen Schulform (etwa Ganztagschule, Gemeinschaftsschule etc.), sie kann in jeder Schulform umgesetzt werden.

Inhaltliche Dimensionen der Umsetzung

9. Trotz der disparaten Lage in Theorie und Empirie (siehe Kapitel 2.4) der Inklusionsforschung lassen sich mit der Formel „Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von Teilhabe“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013) wesentliche Zieldimensionen formelhaft zusammenfassen.
10. Minimierung von Diskriminierung geht von einer grundsätzlichen Bildsamkeit aller Menschen ohne jede Ausnahme aus.
11. Minimierung von Diskriminierung erschöpft sich nicht in einer Minimierung stigmatisierender Äußerungen oder einer nur formalen Anerkennung der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung.
12. Wichtig ist ganz besonders eine konsequente Ermöglichungsperspektive, die eine immerwährende Aufmerksamkeit für strukturelle Veränderungen in Schule und Gesellschaft erfordert, die Teilhabe aktualisiert.
13. Minimierung von Diskriminierung muss auch den Fokus darauf richten, welchen Beitrag alle Menschen zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen. Die Beiträge von Menschen mit Behinderungen jeglicher Art sind ebenso wichtig wie die Beiträge nichtbehinderter Menschen.
14. Maximierung von Teilhabe bedeutet
 - soziale Teilhabe,
 - kognitive Teilhabe (Wissensdomänen und aktuelle Themen der Zeit) und
 - Teilhabe an der gleichberechtigten Möglichkeit zur Selbstaktualisierung der Person in der Mitte der Gesellschaft möglichst nicht in separaten Einrichtungen.



15. Gleichwohl wird es immer wieder Situationen oder Individuen geben, bei denen eine exklusive Beschulung limitiert (zeitlich, räumlich) oder grundsätzlich notwendig ist.
16. Die Maximierung der sozialen, kognitiven und selbstaktualisierenden Teilhabe bedarf der Umsetzung von Maßnahmen
 - auf einer strukturellen Ebene der Bildungsverwaltung (z.B. Allokation von Zeit, Räumen, Personal, Deputaten, Fort- und Weiterbildungsangeboten etc.),
 - auf der Ebene von Einzelschulen (z.B. kontextspezifische Lösungen in Hinblick auf Kooperationen in und außerhalb der Schule, Entwicklung einer Förderkultur) und
 - auf individueller Ebene (z.B. Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit einer Klientel, die bisher unbekannt war, Veränderung von Haltungen oder Kooperationsformen etc.)
17. Maßnahmen, die zu einem Verwaltungshandeln im Kontext von Inklusion führen, sollten einigen wichtigen Prinzipien guter Führung genügen. Hierzu gehören im Sinne des Sozialpsychologen Dieter Frey (Frey, Nikitopoulos, Peus, Weisweiler & Kastenmüller, 2010): Sinn und Visionsvermittlung, Transparenz der Entscheidungen, Entwicklung von Feedbacksystemen, Fairness und Gerechtigkeit, soziale Einbindung und Unterstützung aller, Abschluss von Zielvereinbarungen, Wertschätzung, persönliches Wachstum der Lehrkräfte ermöglichen, situative Lösungen zulassen.

2.3 Inklusion in Deutschland, Bayern und München

2.3.1 Rechtliche Situation und bildungsstatistische Daten

2.3.1.1 Stand der Inklusion aus (schul-)rechtlicher Sicht

Wie bereits skizziert, hat sich die Bundesrepublik Deutschland mit der Unterzeichnung der UN-BRK im März 2009 zur Umsetzung von Inklusion verpflichtet. Der Nationale Aktionsplan formuliert das Ziel, „dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird“ (BMAS, 2011, S. 47). Im Rahmen der ersten Staatenberichtsprüfung zur Umsetzung der UN-BRK äußert der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen seine Besorgnis darüber, dass in Deutschland immer noch der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesonderte Förderschulen besucht (CRPD, 2015). Der UN-Fachausschuss empfiehlt den Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem umfänglicher zu ermöglichen, auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen zu treffen, die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sicherzustellen und das Förderschulsystem abzubauen. Im Jahr 2016 hat die Bundesregierung einen zweiten Nationalen Aktionsplan (NAP 2.0) vorgelegt, in dem mit den Aspekten Teilhabeforschung, inklusive Bildung und der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterschiedliche Forschungsschwerpunkte formuliert und aufgenommen wurden (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016).

Da die Ausgestaltung und Organisation der schulischen Bildung in den Aufgabenbereich der Bundesländer fällt, hat in den Folgejahren in allen Bundesländern ein breit angelegter Reform- und Novellierungsprozess der Schulgesetze begonnen (Missling & Ückert, 2014; Wachtel, 2014). Dabei werden den Bundesländern unterschiedlich große Fortschritte bei der Um-



setzung eines inklusiven Bildungssystems attestiert. Während Bremen und Hamburg die weitreichendsten Anpassungen zugeschrieben werden, sieht man in Bayern und Hessen beispielsweise noch erheblichen Veränderungsbedarf (Missling & Ückert, 2014). Bis dato existieren in allen 16 Bundesländern parallel zu den allgemeinen Schulen verschiedene Förderschulformen. In einer aktuellen Stellungnahme vom September 2017 weist das Deutsche Institut für Menschenrechte eindringlich darauf hin, dass sich „Staaten, die neben dem ‚regulären‘ Schulsystem ein Sonder- und Förderschulsystem weiter aufrechterhalten, in Widerspruch zur Verpflichtung aus Artikel 24 UN-BRK stellen“ (Aichele & Kroworsch, 2017, S. 4).

Der Freistaat Bayern hat im August 2011 sein Schulrecht reformiert. In der Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) zur Umsetzung der UN-BRK ist Inklusion als Aufgabe aller Schulen verankert (BayEUG, Art. 2, Abs. 2). Bayern setzt dabei auf das Konzept „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ (Fischer et al., 2014; StMBW, 2014a). Dieses Konzept sieht sowohl kooperative Formen des Lernens wie Kooperationsklassen, Partnerklassen und Offene Klassen der Förderschule (BayEUG Art. 30a, Abs. 7) als auch inklusive Formen des Lernens vor: Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler, die Schule mit dem Schulprofil Inklusion sowie Klassen mit festem Lehrertandem (BayEUG Art. 30b).

2.3.1.2 Stand und Entwicklung der Inklusion aus bildungsstatistischer Sicht

Der Stand und die Entwicklung der Umsetzung von Inklusion können mit Hilfe bildungsstatistischer Daten beschrieben werden. In Hinblick auf die Fülle an Diversitätsmerkmalen, die im Kontext von Inklusion von Bedeutung sind (siehe Kapitel 2.2.1), liefert die Bildungsstatistik allerdings nur eingeschränkt Daten. Während die Merkmale Behinderung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf, Geschlecht und Migrationshintergrund im Rahmen der Bildungsstatistik mit eigenen Indikatoren erfasst werden, fehlen andere Indikatoren, wie z.B. zu Ethnizität, sexueller Orientierung, Religion und Weltanschauung.

Das Merkmal „Behinderung“ wird über den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs gefasst. Dabei werden alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die sonderpädagogisch gefördert werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde (KMK, 2015). Da bislang in keinem Bundesland die förmliche Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gänzlich abgeschafft wurde, dürfte die Zahl der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler und die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit formal festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf weitestgehend identisch sein (Dworschak, 2017). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen) stellt die sogenannte Förderquote dar. Diese kann differenziert werden in die Integrationsquote, den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine Förderschule besucht, und die Separationsquote, sprich, den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine allgemeine Schule besucht (Dworschak, 2017). Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dann bieten sich zur Analyse die Indikatoren Integrations- und Separations-

tionsanteil an. Während der Integrationsanteil den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschreibt, der eine allgemeine Schule besucht, an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bezieht sich der Separationsanteil auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine Förderschule besucht, an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Dworschak, 2017).

Das Diversitätsmerkmal Migrationshintergrund wird in den Bildungsstatistiken unterschiedlich erfasst. Am weitesten verbreitet ist die Erfassung der Staatsangehörigkeit. Diese eindimensionale Erfassung verkürzt das Phänomen Migration jedoch erheblich, sodass die KMK eine erweiterte Definition vorgelegt hat, die im Bayerischen sowie im Münchner Bildungsbericht genutzt wird (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015; Referat für Bildung und Sport München, 2015). Sie definiert Migrationshintergrund über das Vorliegen eines der drei Merkmale „keine deutsche Staatsangehörigkeit“, „nichtdeutsches Geburtsland“ und „nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn die Schülerin bzw. der Schüler die deutsche Sprache beherrscht)“ (KMK, 2015). Im deutschen Bildungsbericht, im Mikrozensus und im Nationalen Bildungspanel (NEPS) werden noch weitergehende und differenziertere Operationalisierungen genutzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Diese unterschiedlichen Operationalisierungen müssen bei der Interpretation des Datenmaterials jeweils berücksichtigt werden.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Im Schuljahr 2015/16 lag die Förderquote an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland bei 7,1 Prozent (KMK, 2016a). Für die beruflichen Schulen gibt es keine statistischen Daten (Statistisches Bundesamt, 2017b). Die Separationsquote von 4,4 Prozent lag deutlich über der Integrationsquote von 2,7 Prozent. Weniger als 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden an allgemeinen Schulen unterrichtet (KMK, 2016a, b).

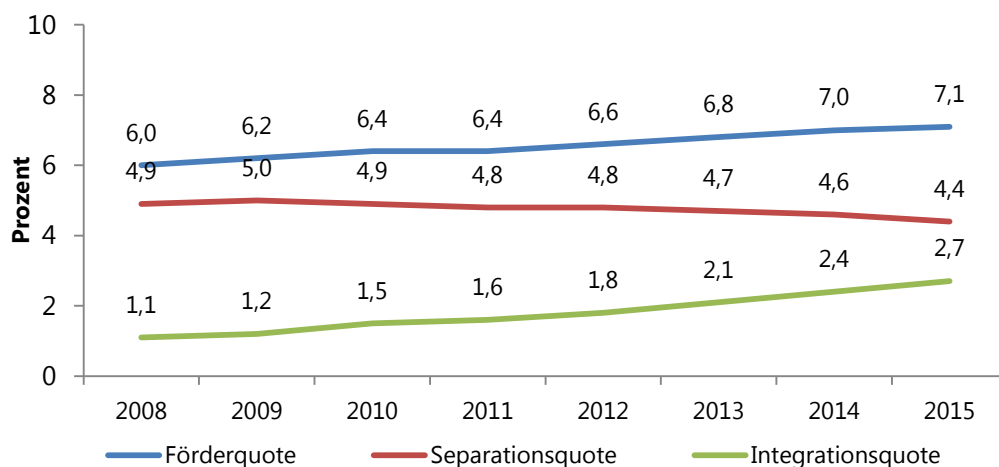


Abbildung 4: Entwicklung der Förder-, Separations- und Integrationsquoten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland zwischen 2008/09 und 2015/16 (nach KMK, 2014; KMK, 2016a; KMK, 2016b; eigene Berechnungen)



In Abbildung 4 ist die Entwicklung der Förderquote sowie der Integrations- und Separationsquote seit der Ratifizierung der UN-BRK für Deutschland dargestellt. Die Förderquote steigt dabei seit 2008 von 6 auf 7,1 Prozent. Während die Integrationsquote von 1,1 auf 2,7 Prozent anwächst, stagniert die Separationsquote weitgehend. Sie sinkt lediglich von 4,9 auf 4,4 Prozent. Es ist also festzuhalten, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt seit Jahren steigt. Der Zuwachs deckt sich weitgehend mit dem Zuwachs der Integrationsquote (Dworschak, 2017).

Der Integrationsanteil verteilt sich dabei gleichmäßig auf die Primar- und Sekundarstufe (Tabelle 3). In der Sekundarstufe besucht der größte Anteil die Integrierte Gesamtschule, gefolgt von der Hauptschule (bzw. Mittelschule) und den Schularten mit mehreren Bildungsgängen. Die Orientierungsstufe, die Realschule und das Gymnasium besuchen nur rund 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Tabelle 3: Integrationsanteile nach Schularten (nach KMK, 2016a; Referat für Bildung und Sport München, 2015; eigene Berechnungen)

in Prozent	Grundschule	Orientierungsstufe	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule
Deutschland	50,6	2,9	10,8	9,6	3,1	3,1	19,9
Bayern	60,1	-	35,9	-	2,1	1,9	-
München	77,0	-	20,6	-	0,6	1,7	-

In Bayern lag die Förderquote an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2013/14 bei 5,7 Prozent (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015). Für die beruflichen Schulen gibt es für Bayern keine statistischen Daten. Die Separationsquote von 4,1 Prozent lag deutlich über der Integrationsquote von 1,6 Prozent. Betrachtet man nur die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dann zeigt sich, dass weniger als 30 Prozent an allgemeinen Schulen unterrichtet wurden (Integrationsanteil). Mit rund 60 Prozent besucht der größte Anteil die Grundschule, gefolgt von der Mittelschule mit knapp 36 Prozent. Realschulen und Gymnasien werden mit rund 2 Prozent nur von wenigen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (Tabelle 3). Als Form der inklusiven Beschulung dominiert in Bayern die Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler, gefolgt von Kooperations- und Partnerklassen (Singer, Walter-Klose & Lelgemann, 2016).

Im Vergleich zur Bundesrepublik ist für Bayern festzuhalten, dass die Förderquote niedriger liegt als im Bundesdurchschnitt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine allgemeine Schule besucht, ist ebenfalls niedriger als im Bundesdurchschnitt. Bei den Schularten, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, dominiert die Grundschule. Der Anteil liegt hier 10 Prozent über dem Bundesdurchschnitt. Der Integrationsanteil an Realschulen und Gymnasien liegt im Bundesdurchschnitt. Die Entwicklung der Förderquoten sowie Integrations- und Separationsquoten in Bayern ist der in Gesamtdeutschland sehr ähnlich (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015).



Für München liegen bildungsstatistische Daten aus dem Münchner Bildungsbericht vor (Referat für Bildung und Sport München, 2015). Die Förderquote bezieht sich dabei nur auf den Primarbereich und lag im Schuljahr 2013/14 bei 9,3 Prozent. Auch in München lag die Separationsquote mit 6,0 Prozent deutlich höher als die Integrationsquote von 3,4 Prozent. Rund 37 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden an allgemeinen Schulen unterrichtet. Es dominiert die Grundschule, die 77 Prozent des Integrationsanteils beschult, gefolgt von der Mittelschule mit rund 20 Prozent. Realschulen und Gymnasien werden in München von je weniger als 2 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht (Tabelle 3). Der Integrationsanteil an Realschulen und Gymnasien ist dabei nicht normalverteilt, sondern durch das spezielle Angebot einzelner besonderer Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung, Sehbehinderung und körperlicher Behinderung bedingt (Referat für Bildung und Sport München, 2015).

Im Vergleich zu Deutschland und Bayern ist für München festzustellen, dass die Förderquote deutlich über dem Bundes- und Landesdurchschnitt liegt, die Integrationsquote entspricht in etwa dem Bundesdurchschnitt und liegt somit niedriger als im bayernweiten Vergleich. Bei den Schularten, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, dominiert wiederum die Grundschule, allerdings noch stärker als im bayerischen und bundesdeutschen Vergleich. Der Anteil liegt hier 17 Prozent über dem bayerischen und 26 Prozent über dem Bundesdurchschnitt. Der Integrationsanteil an Realschulen und Gymnasien liegt dahingegen niedriger als in Bayern und Deutschland. Die Entwicklung der Förderquoten sowie Integrations- und Separationsquoten in München ist der in Deutschland und Bayern sehr ähnlich (Referat für Bildung und Sport München, 2015). Zusammenfassend sind die wichtigsten Indikatoren zum sonderpädagogischen Förderbedarf in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Förderquoten, Separations- und Integrationsquoten im Schuljahr 2013/14

in Prozent	Förderquote	Separationsquote	Integrationsquote
Deutschland (2015/16)	7,1	4,4	2,7
Bayern (2013/14)	5,7	4,1	1,6
München (2013/14)	9,3	6,0	3,4

Die Förderquote in München ist deutlich höher als im bayern- und deutschlandweiten Vergleich. Zu berücksichtigen ist, dass sich die Förderquote für München nur auf den Primarbereich bezieht. Mit Blick auf die Separations- und Integrationsquoten zeigt sich eine weitgehend vergleichbare Situation für München, Bayern und Deutschland. Bei den Schularten, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen, dominieren in Bayern, und speziell in München, besonders die Grundschulen. Die Realschulen und Gymnasien nehmen nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf. Dabei ist der Anteil in München nochmals geringer als im bayernweiten Vergleich.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Im Schuljahr 2016/17 lag der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland bei 9,1 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2017a). Der



Anteil ausländischer Auszubildender lag in 2016 bei 7,3 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2017b). Die Entwicklung des Ausländeranteils an allgemeinbildenden Schulen zwischen 2008 und 2016 zeigt erst ein Absinken von 8,9 Prozent in 2008 auf 7,2 Prozent in 2013, bevor ab 2014 der Anteil wieder steigt (Tabelle 5).

Tabelle 5: Entwicklung der Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in Deutschland zwischen 2008/09 und 2016/17 (aus Statistisches Bundesamt, 2017a, S. 260)

in Prozent	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler	8,9	8,6	8,3	7,7	7,3	7,2	7,3	7,9	9,4

Legt man das breitere Migrationskonzept zugrunde, findet sich aufgrund der unterschiedlichen Definitionen von Migration eine divergente Befundlage. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse des aktuellen Bildungsberichts für Deutschland beschrieben. Im Jahr 2013 lag der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung deutlich höher als der der Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Mit 21 Prozent war der Anteil mehr als doppelt so hoch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). In Hinblick auf die Schule erscheint interessant, dass sich die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihres Alters ungleich zusammensetzt. So beträgt der Anteil der Kinder unter zehn Jahren mit Migrationshintergrund über ein Drittel der altersgleichen Bevölkerung, bei den 20 bis 25-jährigen lediglich 13 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

In Bayern lag der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2013/14 bei 6,9 Prozent an allgemeinbildenden Schulen und bei 8,9 Prozent an beruflichen Schulen (StMBW, 2014b). Betrachtet man den Migrationshintergrund nach KMK-Definition, so beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen bei 14,5 Prozent und an beruflichen Schulen bei 13,1 Prozent (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015).

In München lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen im gleichen Zeitraum bei 36,5 Prozent. Auffällig dabei ist, dass das Definitionsmerkmal „nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“ mit 28,1 Prozent am häufigsten auftrat (Referat für Bildung und Sport München, 2015). Weiterhin erscheint es interessant, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den einzelnen Schularten deutlich unterscheidet. Während sich an den Grundschulen ein Anteil von rund 45 Prozent und an den Mittelschulen gar ein Anteil von rund 65 Prozent findet, sind es an den Förderschulen und Realschulen rund 30 Prozent und an den Gymnasien lediglich rund 19 Prozent (Referat für Bildung und Sport München, 2015).

Alle bildungsstatistischen Quellen weisen in Hinblick auf die Entwicklung der Migration in Deutschland, Bayern und München seit Ratifizierung der UN-BRK übereinstimmend stark steigende Anteile aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Referat für Bildung und Sport München, 2015; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015). Exemplarisch soll die Entwicklung anhand der seit 2009 zugewanderten Schülerinnen und

Schüler für Bayern und München aufgezeigt werden. In Bayern stieg die Zahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler von 2009 bis 2013 an allgemeinbildenden Schulen um das Dreifache von 2.235 auf 6.693, an beruflichen Schulen um rund das Fünffache von 285 auf 1.463 (Abbildung 5). In München zeigt sich eine ähnliche, aber nicht so stark ausgeprägte Entwicklung. So wuchs die Zahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen zwischen 2009 und 2013 von 546 auf 901 und verdoppelte sich damit knapp (Referat für Bildung und Sport München, 2015).

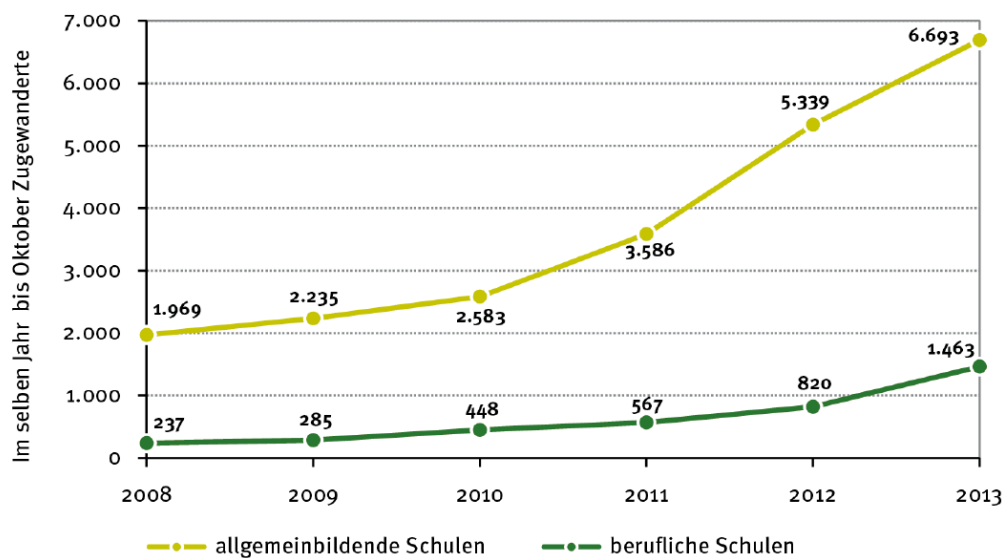


Abbildung 5: Entwicklung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in Bayern im Zeitverlauf (aus Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2015, S. 213)

Zusammenfassend sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2013/14 in Tabelle 6 dargestellt. Während den Daten aus Bayern und München die gleiche Erfassungslogik zugrunde liegt, sind die Zahlen für Deutschland nicht direkt vergleichbar. Dennoch wird deutlich, dass der Aspekt Migration, der rund ein Drittel der Münchner Schülerinnen und Schüler betrifft und damit deutlich über dem bayern- bzw. deutschlandweiten Durchschnitt liegt, an den Münchner Schulen einen besonderen Stellenwert hat.

Tabelle 6: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2013/14

in Prozent	Migrationshintergrund
Deutschland	21,0
Bayern	
- allgemeinbildende Schulen	14,5
- berufliche Schulen	13,1
München	36,5

Zu berücksichtigen ist zusätzlich, dass der Begriff Migrationshintergrund keinen Aufschluss darüber gibt, aus welchem Grund und/oder unter welchen Bedingungen die Zuwanderung erfolgte. Für das Schulsystem ist eine besondere Problematik damit assoziiert, dass es vor der Aufgabe steht, kontinuierlich eine große Zahl geflüchteter Menschen aufnehmen zu müssen,



die besondere Bildungsvoraussetzungen mitbringen. Seit 2015 haben 1.402.420 Migrantinnen und Migranten einen Asylantrag gestellt (Gesamtzahlen von Jan. 2015 bis Sept. 2017, bpb, 2017). Gemessen an der Bevölkerungszahl in Europa haben Deutschland und Österreich hinter Malta und Luxemburg mit 19 Migrantinnen/Migranten pro 1.000 Einwohnerinnen/Einwohner die meisten Zuwandererinnen und Zuwanderer aufgenommen.

Damit gehen besondere Anforderungen für Schule und Schulsystem einher. Diese betreffen die Sprache. Für das Jahr 2015 liegen hierzu noch wenig gesicherte Daten vor. Von den etwas mehr als eine Million Asylantragstellenden gaben nur 2 Prozent an, über Deutschkenntnisse zu verfügen, und nur 28 Prozent berichteten von Englischkenntnissen (Rich, 2016, S. 8). Wie ausgeprägt diese Kenntnisse von Fremdsprachen sind und inwieweit diese Selbstauskünfte der Realität entsprechen, ist nicht bekannt. Das bedeutet, in das deutsche Bildungs- bzw. Schulsystem treten immer mehr Menschen ein, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Gleichzeitig sind die deutschen Lehrkräfte nicht der Sprache der Asylbewerberinnen und Asylbewerber mächtig: Etwas mehr als 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprechen Arabisch und etwas weniger als 20 Prozent albanisch.

Zudem haben etwa zwei Drittel der geflüchteten Erwachsenen und etwa jedes fünfte Kind bzw. Jugendliche vor oder während der Flucht traumatische Erfahrungen gemacht und zeigen Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung und/oder einer depressiven Störung (Slewa-Younan et al., 2015). Auch daraus resultieren Anforderungen für Lehrende und Schule.

2.3.2 Unterstützungssysteme für Inklusion in Bayern

Bevor auf einschlägige Unterstützungssysteme näher eingegangen wird, sollen eingangs die niedrigschwelligen Beratungsangebote genannt werden, die im Kontext Inklusion zur Verfügung stehen. Hier sind zu Beginn die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte an den Schulen zu nennen, die als Beratungsfachkräfte vor Ort erste Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen für Ratsuchende sind (StMBW, 2015). Sie bieten Information und Unterstützung für Eltern und (volljährige) Schülerinnen und Schüler z.B. bei Fragen der Einschulung oder des Übertritts, für Lehrkräfte im konkreten Inklusionsfall z.B. bei Fragen des Nachteilsausgleichs, für die Schulleitungen bei formalen Vorgehensweisen und Entscheidungen. Des Weiteren arbeiten sie mit den zuständigen Förderzentren und dem für die Schule tätigen Mobilen Sonderpädagogischen Dienst zusammen. Daneben wurden an den staatlichen Schulberatungsstellen Beratungsteams für das Thema Inklusion eingerichtet, die im jeweiligen Regierungsbezirk als zentrale und schulartübergreifende Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für den Beratungsbereich Inklusion fungieren.

2.3.2.1 Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)

Als zentrale schulische Ressource im Kontext Inklusion ist der MSD zu sehen, der bei Bedarf von der allgemeinen Schule angefordert werden kann. Die Tätigkeit der Lehrkräfte im MSD umfasst dabei insbesondere die Diagnostik und Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Beratung der Lehrkräfte, Erziehungsberechtigten



und Schülerinnen und Schüler, die Koordination der sonderpädagogischen Förderung sowie Fortbildungen für Lehrkräfte (BayEUG, Art. 21). Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der Praxis, dabei in der Beratung, sowie in der Fortbildung. Die „direkte“ Förderung des Kindes/Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist kein Schwerpunkt des MSD (StMBW, 2015). In Orientierung an den Förderschwerpunkten existieren spezialisierte MSD für

- Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung,
- Sehen,
- Hören,
- körperliche und motorische Entwicklung,
- geistige Entwicklung und
- Autismus (StMBW, 2015).

Der MSD bzw. die an den allgemeinen Schulen eingesetzten Lehrkräfte für Sonderpädagogik sind verantwortlich für die Erstellung des Förderdiagnostischen Berichts, der Grundlage für die Unterrichtung an der allgemeinen Schule ist (BayEUG, Art. 30). Des Weiteren wirkt er bei der Erstellung des individuellen Förderplans mit. Im Durchschnitt standen für jede Schülerin bzw. jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2015/16 im Rahmen des MSD 0,9 Lehrerstunden zur Verfügung (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2016; KMK, 2016a; eigene Berechnungen). Die zur Verfügung stehenden Ressourcen unterscheiden sich stark nach Förderschwerpunkt des jeweiligen Kindes/Jugendlichen. Während Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchschnittlich 2,4 Lehrerstunden erhielten, waren es bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sehen 2,1, mit dem Förderschwerpunkt Lernen 0,9, im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nur 0,7 und im Förderschwerpunkt Sprache durchschnittlich nur 0,6 Lehrerstunden (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2016; KMK, 2016a; eigene Berechnungen).

2.3.2.2 Schulbegleitung

Neben dem MSD gewinnt in den letzten Jahren eine außerschulische Unterstützungsressource immer mehr an Bedeutung: Die Schulbegleitung oder Integrationshilfe, die Schülerinnen und Schüler mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung bzw. seelischer Behinderung in Form persönlicher Assistenz beim Schulbesuch unterstützt. Die Schulbegleitung ist eine Maßnahme der Eingliederungshilfe bzw. der Kinder- und Jugendhilfe und ergänzt somit die sachlichen und personellen Ressourcen der Schule.

Bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger und/oder körperlicher Behinderungen (Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, körperlich und motorische Entwicklung, Hören, Sehen) wird die Schulbegleitung auf Grundlage von § 54 SGB XII finanziert. Daher liegt die Beantragung bei den überörtlichen Sozialhilfeträgern, den bayerischen Bezirken. Bei Kindern und Jugendlichen mit seelischer Behinderungen (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Autismus-Spektrum-Störung) bezieht sich die Maßnahme auf § 35 SGB VIII. Die Beantragung erfolgt bei den örtlichen Sozialhilfeträgern, den Städten oder Landkreisen.



Eine Schulbegleitung kann dann beantragt werden, wenn die Schülerin bzw. der Schüler leistungsberechtigt ist, also sozialrechtlich als geistig, körperlich oder seelisch behindert gilt, was nicht mit der Einstufung in einen Förderschwerpunkt gleichzusetzen ist. Des Weiteren muss die Maßnahme erforderlich und dazu geeignet sein, der Schülerin bzw. dem Schüler den Schulbesuch zu ermöglichen bzw. zu erleichtern (§ 12 EinglHVO). Bislang gibt es kein allgemein anerkanntes Stellen- bzw. Tätigkeitsprofil für Schulbegleitungen. Das Tätigkeitsprofil ergibt sich aus dem individuellen Hilfebedarf der Schülerin bzw. des Schülers und fällt dementsprechend sehr breit und heterogen aus (Dworschak, 2012a; Markowetz & Jerosenko, 2016). Seit jeher stellt sich die Frage, inwieweit eine Schulbegleitung auch pädagogische Aufgaben übernehmen darf, als virulent dar. In jüngster Zeit scheint sich die Auffassung durchzusetzen, dass die Schulbegleitung zwar nicht im Kernbereich pädagogischer Arbeit aktiv werden darf (Schönecker & Meysen, 2016), eine strikte Trennung zwischen alltagspraktisch-pflegerischer Tätigkeit (Eingliederungshilfeleistung) und pädagogisch-unterrichtlicher Tätigkeit (schulischer Leistung) jedoch in der Praxis nicht möglich ist (Dworschak, 2012b; Markowetz & Jerosenko, 2016). Weiterhin ist bislang strittig, ob Schulbegleitungen einer formalen Qualifikation bedürfen, um ihre Tätigkeit auszuführen. Der Bayerische Beiratsrat und das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst gehen davon aus, dass die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter in der Regel keine berufliche Vorbildung im erzieherischen, pädagogischen oder pflegerischen Bereich benötigen (StMBW & BBT, 2012). In diesen Fällen werden die Schulbegleitungen als (unqualifizierte) Hilfskräfte eingestuft. In begründeten Fällen können aber auch qualifizierte Hilfskräfte (z.B. Heilerziehungspflegehelferinnen/-helfer) oder Fachkräfte (z.B. Heilerziehungspflegerinnen/-helfer) genehmigt werden. In der Praxis zeigen sich Unterschiede vor dem Hintergrund der Finanzierungsgrundlage. Während Schulbegleitungen auf Grundlage des SGB XII überwiegend als nicht qualifizierte Hilfskräfte beschäftigt werden, stellt sich dies bei Schulbegleitungen aus der Kinder- und Jugendhilfe deutlich anders dar (Bezirk Oberbayern, 2012; Markowetz & Jerosenko, 2016; Zauner & Zwosta, 2014).

Aus Ermangelung einer amtlichen Statistik zur Schulbegleitung liegen derzeit keine aktuellen und verlässlichen Zahlen zur Inanspruchnahme dieser Maßnahme vor. Studien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung konnten für Bayern einen starken Anstieg seit Anfang der 2000er Jahre nachweisen (Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012a). Aktuell kann geschätzt werden, dass etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung beim Besuch der allgemeinen Schule von einer Schulbegleitung unterstützt wird. Betrachtet man nur die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, kann man von nahezu 100 Prozent ausgehen (Dworschak, 2015, 2016).

2.3.2.3 Unterstützung bei der Unterrichtung von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sowie Flüchtlingen

Die große Zahl der Asylbewerber und Asylbewerberinnen sowie Flüchtlinge, die sich in den bis dato verfügbaren Statistiken zu den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern noch nicht in voller Gänze durchschlägt, stellt das Schulsystem vor große Herausforderungen. Der Freistaat Bayern hat darauf mit folgenden Maßnahmen reagiert (StMBW, 2018):



- Deutschförderkurse: Aktuell werden ca. 40.000 Kinder und Jugendliche vorwiegend an Grund- und Mittelschulen im Umfang von bis zu fünf Wochenstunden gefördert.
- Deutschförderklassen: Rund 5.700 Kinder und Jugendliche werden derzeit in einzelnen ausgewählten Fächern getrennt von ihrer Stammklasse unterrichtet. In den übrigen Fächern nehmen sie am Unterricht ihrer Stammklasse teil.
- Übergangsklassen: In über 300 Übergangsklassen werden derzeit rund 5.500 Flüchtlinge und Jugendliche aus Zuwandererfamilien gefördert.
- Programm zur Berufsvorbereitung: An 60 Standorten in Bayern werden derzeit rund 3.300 berufsschulpflichte Flüchtlinge sowie Asylbewerber und Asylbewerberinnen an Berufsschulen auf die Berufswelt vorbereitet, um danach eine Berufsausbildung aufzunehmen oder eine weiterführende Schule besuchen zu können.
- Kurse zur Sprachförderung: Zudem existieren vielfältige Kurse zur Sprachförderung bzw. Sprachkurse, die von zugewanderten Kindern und Jugendlichen besucht werden können.
- Lehrerfortbildung: Die Regierungen, die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung und das Pädagogische Institut München (PI) bieten Lehrkräften, die mit Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie insbesondere auch jungen Asylbewerbern und Asylbewerberinnen sowie Flüchtlingen arbeiten, vielfältige Fortbildungsangebote.

2.4 Internationaler und nationaler Forschungsstand

Befunde zu inklusiven und segregierten Beschulungsformen betreffen zum einen die Kompetenzentwicklung bzw. den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Zum anderen sind soziale Entwicklungsprozesse, v.a. Einstellungen und Interaktionsprozesse, Gegenstand von Untersuchungen - mit Blick auf die Lehrkräfte und die Schülerschaft. Ergänzend greift der im Folgenden skizzierte Forschungsstand kooperative und/oder interdisziplinäre Arbeitsformen Lehrender auf. Zudem wird der Blick auf Inklusion im Sinne des Artikels 24 bezüglich ethnisch-kultureller Heterogenität erweitert (Budde, 2012; Gebauer, McElvany & Klukas, 2013).

2.4.1 Limitationen bestehender Forschung

Setzt man sich mit der Befundlage auseinander, sind einige methodische Problemlagen zu skizzieren. Divergierende Auffassungen von Inklusion und von Begriffen wie „Förderbedarf“ oder „Behinderung“ bleiben für die Erhebung und Aussagenkraft bildungsstatistischer Daten und Forschungsbefunde nicht ohne Folgen. Ähnliches gilt für Begriffe im Kontext ethnisch-kultureller Heterogenität: Was unter einem „Migrationshintergrund“ und „Zuwanderung“ zu verstehen ist, dafür gibt es zwar Kriterien. Diese erfahren allerdings häufig eine großzügige bzw. diffuse Auslegung, es besteht große Unsicherheit bezüglich einer exakten und nicht als despektierlich zu interpretierenden Nutzung (BAMF, 2013). Zudem wird häufig nicht zwischen „Flucht“ und anderen Zuwanderungsgründen unterschieden (Massumi et al., 2015).

Die Problematik, valide und vergleichbare statistische Daten über den Stand der Umsetzung von Inklusion zu erhalten, lässt sich an einem Bericht der European Agency for Development



in Special Needs Education (2012) verdeutlichen. Diese konstatiert für Deutschland eine Beschulung in Form von gemeinsamen Unterricht bei etwa 21 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Was genau unter diesem gemeinsamen Unterricht zu verstehen ist, bleibt offen, denn es gibt keine einheitliche Operationalisierung. Die gerade genannten 21 Prozent setzen sich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die den Schultag vollständig gemeinsam verbringen, solchen, die nur eine gemeinsame Pause oder einzelne gemeinsame Stunden haben, oder auch aus solchen, die eine Partner- oder Kooperationsklasse besuchen (vgl. Gebhardt, 2014). Die Effekte von so unterschiedlichen Beschulungsformen lassen sich nur schwer vergleichen und generalisieren.

Eine nähere Betrachtung der Publikationslage zu Inklusion zeigt, dass diese häufig normativ geprägt ist und viele theoretische Darstellungen und Positionen umfasst. Es gibt zudem viele Handreichungen, Maßnahmenkataloge und Schilderungen einzelner (Modell-)Schulen (vgl. mittendrin e.V., 2011; Wilhelm, 2009) sowie Veröffentlichungen jenseits etablierter Publikationsformen (vgl. die Zusammenstellung bei European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2005). Die empirische Befundlage ist oftmals durch Studien charakterisiert, die den Maßstäben zur Erstellung und Auswertung wissenschaftlicher Arbeiten nur begrenzt genügen (vgl. die Maßstäbe der APA bei Lauth & Grünke, 2005). Kavale und Mostert haben 2003 in diesem Zusammenhang von „Rivers of Ideology and Islands of Evidence“ gesprochen. Auch wenn dies heute in dieser Absolutheit wohl nicht mehr gilt, finden sich häufig sehr kleine Stichprobengrößen ($n < 20$; vgl. z.B. Akalin & Sucuoglu, 2015; Gunnþórsdóttir & Bjarnason, 2014; Symeonidou & Phtiaka, 2014), unklare Stichprobenbeschreibungen und ein hoher Dropout in Längsschnittstudien (vgl. z.B. Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1991; Melekoglu, 2013). Folgt man Lindsay (2007), fehlen Untersuchungen, die für Aussagen über die Wirksamkeit von Beschulungen wichtige Interaktionseffekte in Form von Moderatoren und Mediatoren erfassen, z. B. zu personalen Merkmalen von Lehrkräften (vgl. Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Specht et al., 2016). Gleiches gilt z.B. für Effekte von Schulart (Vodafone Stiftung, 2013) oder der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs/der Behinderung (Gebhardt et al., 2011; Kokkinos & Davazoglou, 2009). So finden sich beispielsweise v.a. Studien zum Förderschwerpunkt Lernen, während andere Förderschwerpunkte, wie emotionale und soziale Entwicklung oder geistige Entwicklung, selten empirisch untersucht werden (Ausnahmen sind z.B. Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Ellinger & Stein, 2012). Die Folge ist eine Tendenz der Verallgemeinerung der Ergebnisse der Lernbehindertenpädagogik auf die gesamte Schullandschaft (Kiel, 2016).

2.4.2 Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven vs. segregierten Settings

Der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in der wissenschaftlichen Betrachtung große Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings ist die Befundlage international sehr divergent und durch einen starken Bias zum einen hinsichtlich des Förderschwerpunkts Lernen sowie der Schulart Grundschule geprägt. Mit Blick auf die Anlage der vorliegenden Expertise, die auf die Schularten Realschule, Gym-



nasium Schulen abzielt, fokussiert die Darstellung bestehender Befunde auf allgemeinbildende und berufliche Schulen und versucht darüber hinaus, die bisher in der Forschung weitgehend vernachlässigten beruflichen Schulen, einzubeziehen.

Eine international häufig zitierte Untersuchung ist die norwegische Verlaufsstudie von Jon Olav Myklebust (2006). Darin sind 500 Jugendliche aller Förderschwerpunkte bzw. Behinderungsarten und Schweregrade dahingehend erfasst, ob und wie sich am Ende der Sekundarstufe II (einschließlich der beruflichen Bildung) unterschiedliche Lernorte (inklusiv, segregiert) auf Schul- und Ausbildungsabschlüsse auswirken. Fast 60 Prozent der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler erreichten, unabhängig von der Behinderungsart, die Abschlussziele. In den Sonderklassen waren es nur 35 Prozent. Ebenso bekannt ist die Längsschnittstudie von Haeberlin et al. (1991). Die Autoren kommen mit Blick auf ihre eigenen sowie ergänzende amerikanische Untersuchungen zu dem Schluss, dass schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler in den allgemeinbildenden Schulen bessere Lernfortschritte erzielen als in Sonderschulen für Lernbehinderte. Dieser Unterschied zeigt sich v.a. stark im mathematischen, tendenziell auch im sprachlichen Bereich. Eine positive Lern- und Leistungsentwicklung beschreiben auch Tent, Witt, Zschoche-Lieberum und Bürger (1991), wonach leistungsschwache Schülerinnen und Schüler trotz objektiv günstigerer Lernbedingungen an Sonderschulen nicht wirksamer gefördert werden. Amerikanische Metaanalysen (Baker, Wang & Walberg 1994-95; Carlberg & Kavale 1980) verweisen auf kleine bis moderate Effekte inklusiver Beschulung bezüglich der Schulleistungen.

Neben Befunden zu Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen liegen wenige Studien zu anderen Förderschwerpunkten vor. Köbberling und Schley (2000) zeigen im Rahmen des Hamburger Schulversuchs „Integrationsklassen in der Sekundarstufe“ bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung positive Leistungsentwicklungen auf, teilweise in Lernsprüngen, manchmal unterbrochen durch Phasen der Stagnation. Über ähnliche Ergebnisse berichten Maikowski und Podlesch (2009), die einen nachteiligen Effekt für die Entwicklung dokumentieren, je länger Schülerinnen und Schüler an Förderschulen unterrichtet werden. Levin und Arnold (2005) konstatieren im Rahmen der emsoz-Studie, dass die Leistungsentwicklung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in der Einschätzung Lehrender in Integrationsklassen „nicht ungünstig“ verläuft. Valide statistische Befunde dazu fehlen jedoch. Für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entstehen in integrativen Klassen keine Nachteile (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Feyerer, 1998; Haeberlin et al., 1991).

Eine besondere Problemlage ergibt sich für die Transition von der Schule in das duale Ausbildungssystem. 75 Prozent der Förderschulabgängerinnen und -abgänger bleiben ohne Haupt bzw. Mittelschulabschluss, nur etwa einem Viertel von ihnen gelingt der Übergang in das duale Ausbildungssystem (Euler & Severing, 2014). In einer Studie von Ginnold (2008) erreichen in integrativen Klassen zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbehinderung einen qualifizierten Hauptschulabschluss, fast ebenso viele nehmen eine Ausbildung auf. In der Schweizer Untersuchung von Eckart, Haeberlin, Sahli Lozano und Blanc (2011) wechseln mehr als die Hälfte der Regelschulabsolventinnen und -absolventen mit sonderpädago-



gischem Förderbedarf, aber nur 21 Prozent von Förderschulen in eine qualifizierte Ausbildung. Aussagen über die genaue Zahl von betrieblichen Ausbildungsverträgen mit Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lassen sich aber nicht treffen, da das Merkmal „Behinderung“ keinen Bestandteil der Berufsbildungsstatistik darstellt (Euler & Severing, 2014). Bestehende Probleme liegen in einer Benachteiligung von Absolventinnen und Absolventen vor dem Hintergrund konstatierte „mangelnde Ausbildungsreife“ (Maier & Vogel, 2013) sowie in fehlendem Kontakt zwischen Unternehmen und potentiellen Auszubildenden mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (Metzler & Pierenkemper, 2016).

Im Bereich der beruflichen Schulen ist die empirische Befundlage zu Inklusion bisher gering ausgeprägt. Dies kann einerseits darin begründet liegen, dass berufliche Schulen generell selten beforscht werden und dass sich bei der beruflichen Bildung von Menschen mit Behinderung die Arbeitsfelder von Sonderpädagogik und Berufspädagogik überschneiden (Stein, Wanger & Kranert, 2015a). Viele der bestehenden Publikationen thematisieren aus theoretischer Perspektive curriculare Fragen, schildern Erfahrungen einzelner Schulen (z.B. Biermann, 2015; Frehe & Kremer, 2016; Zoyke & Vollmer, 2016) und reißen Fragen der Professionalisierung der Betreuung im dualen Ausbildungssystem an (Buchmann & Bylinski, 2013). Empirische Ergebnisse liefern einige wenige Studien, die allerdings häufig sehr spezifische Ziele verfolgen: Sie erfassen beispielsweise die Situation von Inklusion im dualen System nur deskriptiv über die Zahl der Personen in der Ausbildung (z.B. Fasching, 2014), nehmen sehr eng umrissene regionale Räume in den Blick (z.B. Koch, 2016) oder fokussieren auf einen bestimmten Schwerpunktbereich, wie beispielsweise das Projekt DIVERSITY VET-ME mit der gewerblich-technischen Berufsbildung (Bach, Schmidt & Schaub, 2016). Konkret mit Fragen von Inklusion und beruflicher Bildung, z.B. zu Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsbedingungen, setzen sich die Untersuchungen von Enggruber und Rützel (2015) sowie von Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg (2015) auseinander. Aktuelle Diskussionen und Fragestellungen thematisieren v.a. die Zukunft spezialisierter Einrichtungen, Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf sowie die Vernetzung von beruflichen Schulen, Unternehmen, berufsständischen Vertretungen und Kostenträgern. Der Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“ berichtet für Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine höhere Erfolgsquote beim Abschluss einer Berufsausbildung bzw. geringe Abbruchquoten durch eine Kooperation von Regelberufsschule und Förderberufsschule sowie Unterrichtskonzepte mit inklusiven didaktisch-methodischen Vorgehensweisen im Fachunterricht (Stein, Kranert & Wagner, 2016). Internationale Studien und Surveys zur beruflichen Ausbildung (z.B. Hirvonen, 2011, im Überblick z.B. Tripney et al., 2013; Stolz & Gonon, 2012) sind nur bedingt bis kaum mit der Situation in Deutschland bzw. in deutschsprachigen Ländern vergleichbar, da sich die Ausbildungsstruktur sehr deutlich unterscheidet.

2.4.3 Einstellungen, Selbstkonzept und Interaktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings

Zentrale inhaltliche Kriterien mit Blick auf Einstellungen, Interaktion und Partizipation sind das Vorhandensein befriedigender Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern, positive



Interaktionen zwischen den Kindern und Jugendlichen, die soziale Akzeptanz durch die Peers und eine positive Wahrnehmung der eigenen sozialen Partizipation in der Klasse (Bossaert, Colpin, Pijl & Oetry, 2013; Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Der bestehende Forschungsstand mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. auf inklusive Klassen fokussiert v.a. die ersten drei Aspekte, die sich aus der Außenperspektive beforschen lassen (Grütter, Meyer & Glenz, 2015; Kulawiak & Wilbert, 2015). Nicht zuletzt auf dieser Basis entwickelten sich Praxiskonzepte, die auf die soziale Partizipation bzw. das Miteinander von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf abzielen, wie „Stay, Play, Talk“ (z.B. Ledford, Osborne & Chazin, 2016; Sarimski, 2011; Thiemann-Bourque, McGuff, Goldstein & Howard, 2017) oder „Circle of Friends“ (z.B. Newton & Wilson, 2003; Boban, 2003; Hinz & Boban, 2007).

In einer Studie von Haeberlin et al. (1991) gehören Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen in inklusiven Sekundarstufenklassen häufiger zu den unbeliebten und abgelehnten Schülerinnen und Schülern. Sie fühlen sich weniger gut in ihre Klasse integriert und schätzten ihre Fähigkeiten und ihr Wohlbefinden negativer ein als Lernbehinderte in Sonderklassen. Auch viele andere Untersuchungen verweisen darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger Freunde haben, sich weniger akzeptiert und öfter als Opfer aggressiver Handlungen fühlen (vgl. Cambra & Silvestre, 2003; Huber, 2006; Huber & Wilbert, 2012; Krawinkel, Südkamp, Lange & Tröster, 2017; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Nowicki, 2003; Pijl, Frostad & Flem, 2008; Schwab, Gebhardt & Gasteiger Klicpera, 2013). In der Adoleszenz scheinen Abgrenzungsprozesse den Kontakt und die gegenseitige Wertschätzung von Jugendlichen mit und ohne Behinderung zusätzlich zu erschweren (Köbberling, 1998). Tent et al. (1991) dokumentieren eine höhere psychosoziale Belastung von Jugendlichen mit Behinderung. Eine besonders schlechte Position haben Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten von anderen als auffällig oder aggressiv wahrgenommen wird: Sie sind weder in inklusiven Klassen noch in Sonderschulklassen beliebt (Müller, Hoffmann & Studer, 2012). Noch dazu handelt es sich dabei um die Schülerinnen und Schüler, deren eigene Einschätzung bezüglich Verhalten und Fähigkeiten am stärksten von der Fremdwahrnehmung differieren (Heath, Roberts & Toste, 2011; Hoza et al., 2004). Störendes Verhalten kann ebenfalls die Partizipation am Klassengeschehen erschweren (Gasteiger Klicpera, Klicpera & Hippler, 2001a, 2001b; Nowicki, 2003; Nowicki, Brown & Stepien, 2014).

Diesen Ergebnissen stehen Studien gegenüber, die das (globale) Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen im Sekundarstufenbereich als nicht beeinträchtigt sehen (Bear, Minke & Manning, 2002; Elbaum, 2002). Auch Rossmann, Gasteiger Klicpera, Gebhardt, Roloff und Weindl (2011) stellten bei Schülerinnen und Schülern der 6. bis 8. Klasse in inklusiven und nicht inklusiven Kontexten keine Unterschiede im Selbstkonzept fest. Feyerer (1998) weist auf ein hohes Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Klassen hin. Leonhardt und Gräfen (2011) legen, in einer der wenigen Studien, die nicht aus dem Bereich der Lernbehinderung stammen, dar, dass für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädi-



gung Erfahrungen der Ausgrenzung und des Mobbing's bedeutsame Themen sind, ihre Stellung in der Klasse aber mit der anderer Mitschülerinnen und Mitschüler vergleichbar ist.

Bezüglich der sozialen Partizipation ist die Forschungslage heterogen. Einige Studien sehen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf benachteiligt (Cambra & Silvestre, 2003; Huber & Wilbert, 2012; Nowicki, 2003; Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2015), andere nicht (Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010; Martschinke, Kopp & Ratz, 2012; Sauer, Ide & Borchert, 2007). Diese Heterogenität ist, so Krawinkel et al. (2017), durch sehr übersichtliche Stichprobengrößen, verschiedene Definitionen von sonderpädagogischem Förderbedarf, unterschiedliche Förderschwerpunkte und eine schwierige Übertragbarkeit internationaler Befunde auf das deutsche Bildungssystem (z.B. die Metastudie von Nowicki, 2003) bedingt. Bedeutsam scheinen in diesem Kontext bestimmte Schülermerkmale: Soziale Kompetenzen und ein gutes Verständnis sozialer Kompetenzen sind mit einer positiven sozialen Position in der Klasse assoziiert (Avramidis, 2010; Banerjee, Watling & Caputi, 2011; Schwab et al., 2015). Ebenso trägt eine als positiv eingeschätzte Beziehung zur Lehrkraft zur Einbindung in die Klasse bei (Krawinkel et al., 2017).

An beruflichen Schulen ist die Schülerschaft insgesamt betrachtet sehr (leistungs)heterogen, was durch verschiedene gemeinsam unterrichtete Ausbildungsberufe noch verstärkt wird. Die schon erwähnte Studie „Inklusion an beruflichen Schulen“ von Stein et al. (2016) charakterisiert Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in der beruflichen Bildung als deutlich stressanfälliger, weniger selbstwirksam und mit einem insgesamt negativeren Selbstkonzept, verglichen mit Jugendlichen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Über die Interaktion der Schülerinnen und Schüler mit anderen lässt sich wenig sagen, allerdings berichten die Lehrenden stärkere Tendenzen von sozialem Rückzug. Auch hier sind es die Schülerinnen und Schüler aus dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die in allen genannten Aspekten die ungünstigste Einschätzung aufweisen.

2.4.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – Bildungsbenachteiligung, Sprachbarriere und Erfahrungen von Diskriminierung

Die bestehenden Ergebnisse und Statistiken sind, wie schon angerissen, teilweise durch begriffliche Unschärfen geprägt. Einige Studien und Statistiken nutzen beispielsweise den inzwischen überholten Ausländerbegriff (Bundeszentrale für politische Bildung, 2008). Dieser erfasst nur eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, weil er solche aus eingebürgerten Familien und mit doppelter Staatsbürgerschaft sowie Aussiedlerinnen und Aussiedler ausschließt.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfahren im Bildungssystem eine doppelte Benachteiligung, die durch unzureichende Förderung und institutionelle Benachteiligung verschärft wird. Neben Kompetenzdefiziten kommt es oftmals auch zu einer unzureichenden Förderung und Erfahrung von Diskriminierung. Bestehende Problemlagen beginnen früh in der Bildungsbiografie und ziehen sich durch alle Phasen. Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von drei bis fünf Jahren besuchen deutlich seltener eine Kindertagesein-



richtung, obwohl dies ihrer Förderung und längerfristig ihrem Bildungsweg nachweislich zuträglich wäre (Becker & Biedinger, 2006; Becker & Tremel, 2006). Ihre Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften liegen sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule unter dem Durchschnitt (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; Tarelli, Schwippert & Stubbe, 2012). In der Jahrgangsstufe 9 erzielen Jugendliche mit Migrationshintergrund (in allen Bildungsgängen) niedrigere Kompetenzwerte als jene ohne Migrationshintergrund, dies in allen untersuchten Fächern (Mathematik, Biologie, Chemie und Physik) sowie bezüglich der Lesekompetenz (Pöhlmann, Haag & Stanat, 2013). Die Folgen der Bildungsbenachteiligung sind auch an Schulbesuchsquoten und Abschlüssen abzulesen: So besucht nahezu die Hälfte der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund das Gymnasium, bei denjenigen mit Migrationshintergrund ist es etwa ein Viertel; im Umkehrschluss besucht knapp ein Viertel der ausländischen Jugendlichen die Haupt- bzw. Mittelschule (ohne Migrationshintergrund weniger als 10 Prozent). Zudem besteht ein höheres Risiko, auf eine Förderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden (Diefenbach, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Seit 2000 ist eine Abschwächung der nachteiligen Verteilung der Bildungsgänge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund festzustellen. Die Ursachen lassen sich nicht exakt klären. Die positive Entwicklung schlägt sich allerdings ausschließlich im mittleren Abschluss nieder, wo sich die Differenz zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen verringert hat; für die Abiturquote trifft das nicht zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Die Konsequenzen dieser Statistiken und Befunde spiegeln sich im Studium und im Bereich der Berufsausbildung wider. Unter den Studierenden machen Migrantinnen und Migranten nur 8 Prozent aus und sind im Vergleich zu ihrem Anteil unter Gleichaltrigen um das Dreifache unterrepräsentiert (Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter, 2007). Ebenso ist ihr Zugang zum Ausbildungsmarkt massiv erschwert. Da ähnlich wie „Behinderung“ auch „Migrationshintergrund“ kein Merkmal der Schul- und Berufsbildungsstatistik ist, lässt sich der Zugang zur beruflichen Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nur nach Staatsangehörigkeit darstellen. Schwierigkeiten liegen zum einen in einer starken Segmentierung, wonach ausländische Jugendliche häufig Ausbildungsverträge im unteren Segment schließen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Zum anderen zeigen sich insbesondere Jugendliche aus asiatischen und afrikanischen Ländern als besonders benachteiligt – Länder, aus denen gegenwärtig der Hauptzustrom an Zuwanderinnen und Zuwanderern kommt (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015). Die längerfristigen Folgen dieser Problemlagen sind gravierend: Menschen mit einem niedrigen Bildungsabschluss sind häufiger arbeitslos oder üben gering entlohnte Tätigkeiten aus (Statistisches Bundesamt, 2015). Dadurch sind sie und ihre Familien stärker belastet, z.B. durch finanzielle Unsicherheit, eine schlechte Wohnlage und eine höhere Anfälligkeit für körperliche und psychische Erkrankungen (Bradley & Corwyn, 2002; Lampert, Kroll, von der Lippe, Müters & Stolzenberg, 2013).

Die geringeren Bildungschancen bzw. Kompetenzunterschiede lassen sich durch die soziale Herkunft erklären, wie den Bildungsabschluss der Eltern oder den gesellschaftlichen Status (Becker, 2009). Dabei gibt es primäre und sekundäre Herkunftseffekte: Kinder und Jugendli-



che werden zu Hause weniger stark zum Lernen motiviert und unterstützt (McElvany et al., 2009). Divergente Lerngelegenheiten im Elternhaus und die familiäre Sozialisation nehmen Einfluss auf die Bildungskarriere (Haag, Böhme & Stanat, 2012; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2006). Sekundäre Herkunftseffekte liegen in Bildungsentscheidungen, die mit der sozialen und ethnischen Herkunft verknüpft sind (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005).

Bildungsbenachteiligung wird auch mit fehlenden oder nicht ausreichenden Sprachkenntnissen assoziiert, die sich ebenfalls durch die gesamte Schul- und Bildungslaufbahn ziehen. Sprachbarrieren werden früh in der Bildungsbiografie wirksam. Fast zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Grundschulalter sprechen im Vorfeld der Schule zu Hause kein Deutsch. Im Alter von fünf Jahren benötigen 25 Prozent von ihnen Sprachförderung, da sie u.a. geringere Wortschatzkompetenzen zeigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Dem Beherrschen der Sprache kommt aber eine Schlüsselrolle zu. Sprachschwierigkeiten vermindern den Zugang zu Lerngelegenheiten (Aktionsrat Bildung, 2016) und führen zu Benachteiligung (Kempert et al., 2016), denn Sprache ist in der Schule nicht allein Lerngegenstand, sondern v.a. auch Lernmedium.

Zusätzlich können ethnische oder nationale Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, kulturelle (oder als solche gedeutete) Unterschiede in der Klasse Anlass für Ausgrenzung sein. Dem Dritten Ergebnisbericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017) zufolge fühlt sich jede vierte Schülerin/jeder vierte Schüler mit Migrationshintergrund diskriminiert, mit negativen Folgen für die Leistungsfähigkeit und die Arbeitsmotivation.

2.4.5 Einstellungen und Selbstkonzept von Lehrenden im Kontext von Inklusion und ethnisch-kultureller Heterogenität

Neben Ressourcen und der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte gelten v.a. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern als bedeutsam für das Gelingen von Inklusion und somit für einen erfolgreichen Lehr-Lernprozess aller Schülerinnen und Schüler (Acedo, Ferrer & Pàmies, 2009; De Boer et al., 2010). Die internationale Befundlage lässt sich zu einigen zentralen Ergebnissen zusammenfassen:

1. Lehrerinnen und Lehrer zeigen eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Inklusion (siehe das Review von Avramidis & Norwich, 2002); gleiches gilt gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Gebauer et al., 2013).
2. Gleichzeitig verweisen bestehende Untersuchungen auf einen scheinbaren Widerspruch: Trotz eben dieser positiven Einstellung gegenüber inklusiver Beschulung begegnet man einer zurückhaltenden bis ablehnenden Haltung bei Lehrkräften mit Blick auf die konkrete Umsetzung (z.B. Dlugosch, 2014; Ring, 2005; aktuell Forsa, 2017). Dieser Widerspruch mag dem geschuldet sein, dass bestehende Messinstrumente zu Einstellungen zur Inklusion nur Teilaspekte dieses Konstrukts abbilden, nämlich die kognitive Komponente, nicht aber die behaviorale (Syring, Weiß, Tillmann & Kiel, im Druck).



3. Lehrkräfte äußern Unsicherheiten und Ängste, die in unklaren Erwartungen sowie fehlender Information und Ausbildung begründet sind. Sind Ressourcen und Fortbildungsangebote verfügbar, ist die Haltung bzw. Bereitschaft zu Inklusion deutlich positiver (de Boer et al., 2010; Donohue & Bornman, 2015; Florian & Rouse, 2009; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Seifried, 2013). Für eine ethnisch-kulturell heterogene Schülerschaft sind v.a. didaktisch-curriculare Angebote (Fine-Davis & Faas, 2014; Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012) und Angebote zur Sprachförderung gewünscht.
4. Sonderpädagogische Lehrkräfte urteilen mit Blick auf Inklusion positiver als Lehrkräfte allgemeiner Schulen (Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014; Pool Maag & Moser Opitz, 2014).
5. Konkrete Erfahrungen mit inklusiven und heterogenen Schulen wirken sich günstig auf die Haltung aus (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer et al., 2010; Hellmich & Görel, 2014). Gegenteilige Effekte, Abwehr oder Verweigerung (Bhatnagar & Das, 2014; MacFarlane & Woolfson, 2013), führen Soodak, Podell und Lehman (1998) darauf zurück, dass den Lehrkräften benötigte Handlungskompetenzen fehlen.
6. Eine positive Haltung gegenüber Inklusion und Heterogenität lässt sich schon in der Lehrerausbildung fördern (z.B. Gebauer et al., 2013; Killoran, Woronko & Zaretsky, 2014; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012; Taylor & Ringlaben, 2012).
7. Die Einstellungen sind abhängig von der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs: Auffälliges Verhalten ist mit den größten Ängsten verbunden (z.B. Kokkinos & Davazoglou, 2009; Mand, 2007; Weiss & Lloyd, 2002) und mit den höchsten Rückzugsquoten aus dem Lehrerberuf assoziiert (Cancio, Albrecht & Johns, 2014). Gegenüber einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung bestehen Bedenken (Gebhardt et al., 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996; Soodak et al., 1998).

Haltungen und Beliefs haben in der Professionsforschung große Bedeutung, weil sie sowohl einen Filter der Wahrnehmung als auch einen Filter für wertorientiertes Handeln darstellen (Pajares, 1992). In der disparaten Landschaft der Inklusionsdebatte besteht unabhängig von der Schulart große Einigkeit, dass die Professionalisierung von Lehrkräften für einen inklusiven Unterricht von einem humanistischen Ethos getragen sein muss (Dlugosch & Reiser, 2009; Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013). Eine solche Haltung stellt die Entwicklungs- und Förderfähigkeit des Menschen in den Mittelpunkt. Sie ist nicht defizitorientiert und geht davon aus, dass man Verschiedenheiten von Kindern und Jugendlichen gerecht werden kann, ohne diese Unterschiede in Beziehung zu einer unterstellten Norm zu stellen (Werning & Arndt, 2014). Im Kontext dieser Wertorientierungen verweist die empirische Forschung auf einen Bruch zwischen Lehrkräften an Förder- und an allgemeinbildenden Schulen, insbesondere der an Sekundarschulen. Gefragt nach zentralen Anforderungen ihrer Tätigkeit stellten Lehrende in sonderpädagogischen Settings durchwegs die humanistische Haltung und den Blick auf das Positive als zentrales Element ihrer Arbeit heraus (Weiß et al., 2013). Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien fokussierten fachbezogene Aspekte.

Neben Fragen der Haltung Lehrender steht auch die Selbstwirksamkeit als zentrale Ressource im Fokus der Forschung. Diese beschreibt die Selbsteinschätzung, künftig neue oder heraus-



fordernde Handlungssituationen mittels eigener Kompetenz erfolgreich meistern zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Nach Ross (1995) fördern Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit ihre Klasse intensiver und anspruchsvoller. Selbstwirksamkeit ist für die erfolgreiche schulische Inklusion von Bedeutung (Kopp, 2009; Kuorelahti, Virtanen & Chilla, 2016; Sharma, Lorman & Forlin, 2012), selbstwirksame Lehrkräfte haben eine positivere Haltung gegenüber Inklusion (Buell, Hallam & Gamel-McCormick, 1999; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Knigge & Rotter, 2015). Erfahrung mit Inklusion erhöht die Selbstwirksamkeit (Abegglen, Stresse, Feyerer & Schwab, 2017; Malinen et al., 2013). Insbesondere Regelschullehrkräfte scheinen wenig selbstwirksam zu sein, wenn es um Inklusion geht (Gebhardt et al., 2015). Dies hat wahrscheinlich damit zu tun, dass Selbstwirksamkeit besonders durch „Mastery Experience“ gefördert wird, durch die Erfahrung gelingenden Handelns in Problemsituationen. Beim gegenwärtigen Stand von schulischer Inklusion werden diese Erfahrungen eher selten gemacht.

Vor allem die englischsprachige Literatur weist auf eine positive Auswirkung hoher Selbstwirksamkeit auf die Bereitschaft zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften hin (z.B. Hammond & Ingalls, 2003; Mungai & Thornburg, 2002). In Deutschland entwickeln Vogt, Kunz-Heim und Zumwald (2016) auf Basis der Annahme, dass Kooperation bei wachsender Heterogenität essentiell ist, ein Modell für Lehrpersonenkooperation“, in dem Selbstwirksamkeit ein Wirkfaktor erfolgreicher Zusammenarbeit ist. Die Autorinnen betonen allerdings, dass dies nicht als empirisch gesichert gilt und es kaum Forschungsergebnisse zu Wirkungszusammenhängen zwischen Einflussfaktoren wie der Selbstwirksamkeit und der Kooperation gibt.

2.4.6 Kooperation Lehrender: Befunde zu arbeitsteiliger, multiprofessioneller und interdisziplinärer Zusammenarbeit inner- und außerhalb der Schule

Empirisch entwickelte Kooperationsmodelle fokussieren meist Lehrkräfte in allgemeinen Schulen. Sie zeigen auf, welche Formen der innerschulischen Zusammenarbeit möglich und zielführend sind sowie auch tatsächlich praktiziert werden. Das populärste Modell von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) geht, basierend auf dem angloamerikanischen Kooperationsmodell von Little (1990), von drei Formen aus:

- Beim *Austausch* versorgen sich Lehrende wechselseitig mit Informationen über berufliche Inhalte und mit Material. Sie arbeiten weitgehend unabhängig voneinander. Da keinerlei Zielinterdependenz erforderlich ist, müssen keine (divergierenden) Positionen ausgehandelt werden, es sind wenig negative Konsequenzen für die eigene Person zu befürchten (wie Zeitaufwand, Konflikte). Deshalb ist der Begriff „Low Cost“-Kooperation besonders passend.
- Bei der *Arbeitsteiligen Kooperation* besteht eine gemeinsame Zielsetzung, die durch arbeitsteilige Aufgabenverteilung umgesetzt werden soll. Jeder arbeitet aber autonom und leistet seinen Beitrag, um eine Aufgabe insgesamt zu erfüllen.
- Bei der *Kokonstruktion* wird individuelles Wissen so aufeinander bezogen, dass gemeinsames Wissen bzw. gemeinsame Problemlösestrategien erworben werden. Der nötige intensive Austausch schränkt die Autonomie des Einzelnen ein, Aushandlungsprozesse



bergen Konfliktpotential. Mit anderen Worten der Aufwand ist hoch und es handelt sich um eine „High Cost“-Kooperation.

Kokonstruktion ist in der Schuleffektivitätsforschung (Fend, 1998; Scheerens, 2000) als bedeutsam dargestellt. Auf organisatorischer Ebene ist ein positiver Einfluss auf Schulentwicklung und Innovationspotenziale zu beobachten (Gräsel, Jäger & Wilke, 2005). Auf der sozialen Ebene besteht ein stärkeres Verantwortungsgefühl der Lehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler sowie deren individuelle Bedürfnisse (Seashore, Kruse & Marks, 1996). Auf der individuellen Ebene wirken soziale Unterstützung durch das Kollegium und als günstig wahrgenommene Arbeitsbeziehungen im Kontext von Arbeitsunzufriedenheit und Burnout protektiv (Johnson & Johnson, 2003; Körner, 2003). Diesem positiven Effekten steht die schulische Realität gegenüber: Der Wille zur bzw. die Zusammenarbeit an sich ist nur bedingt vorhanden und die Vorstellung von Kooperation vieler Lehrkräfte beruht häufig auf einem Minimum an Austausch von Informationen und Material (Gräsel et al., 2006). Arbeitsteilung und gemeinsame Zielvorstellungen sind nicht Teil des Berufsverständnisses.

Kooperationsmodellen wie diesem liegt häufig das die allgemeinen Schulen charakterisierende Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975) zugrunde: Lehrkräfte wollen ihre Arbeit machen, ohne dass jemand in ihr Handeln eingreift (Autonomie), und sie agieren gleichberechtigt (Parität). Für andere Professionen und Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner trifft dieses Muster so nicht zu. Doch gerade darin liegt eine aktuelle Herausforderung für Schulen und Lehrende. Die divergierenden und häufig schwierigen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund erfordern nicht nur eine intensive Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern; es ist ein Zusammenwirken verschiedener Professionen und Personengruppen nötig (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2012; Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003; Klauß, Lamers & Janz, 2006; Schlichting & Goll, 2012). Diese Zusammenarbeit gestaltet sich häufig schwierig, denn die Verfügbarkeit vieler Professionen führt nicht automatisch zu gelingender interdisziplinärer Kooperation (Friend, 2000; Klauß et al., 2006; Schlichting & Goll, 2012; Zaminer, Wagner & Kannewischer, 2009). Gemeinsame Ziele und Vereinbarungen ebenso wie Führungsverantwortung sind bzw. wären erforderlich, da ansonsten die Gefahr bestünde, jeder arbeite für sich, wertvolle Synergieeffekte können verloren gehen und es könnten Konflikte und Rivalitäten entstehen (Gwernan-Jones et al., 2015; Rice, Drame, Owens & Frattura, 2007). Auf struktureller Ebene fehlt es häufig an Konzepten einer arbeitsteiligen Kooperation, sodass die Zusammenarbeit nicht gelingt. Auch Statusdenken, Unsicherheit, Konkurrenz- und Versagensängste, Abgrenzungsbedürfnisse oder falsche Erwartungen (Johnson, 2010; Wilhelm, 2017) beeinflussen die Balance aus Eigenständigkeit, Zusammenarbeit und Führung negativ.

All dies spiegelt nicht nur die Situation in allgemeinen Schulen wider; auch in der inklusiven beruflichen Bildung gibt es unterschiedliche Berufsgruppen, die verschiedene berufliche Sozialisationen, Haltungen, Zielvorstellungen etc. mitbringen. Auch hier zeigen sich in der Studie von Stein et al. (2016) Hemmnisse und Differenzen, die sich v.a. auf divergierende Haltungen, Wertediskrepanzen und unterschiedliche Rollenverständnisse zurückführen lassen.



2.4.7 Inklusion und Unterricht: Gibt es eine inklusive Didaktik?

Zur Frage, ob es so etwas wie eine „inklusive Didaktik“ gibt, die im Kontext von Inklusion wie auch von ethnisch-kultureller Heterogenität wirksam werden muss, sind die Positionen hinsichtlich neuer notwendiger Entwicklungen geteilt. Hier lassen sich bestehende Überlegungen in folgenden unterschiedlichen Positionen zusammenfassen (vgl. Kiel & Weiß, 2016a):

1. Eine besondere inklusive Didaktik wird nicht benötigt, weil die Prinzipien guten Unterrichts sowohl für inklusive als auch für nicht inklusive Settings gelten (z.B. Werning & Arndt, 2014).
2. Es gibt bereits eine besondere inklusive Didaktik, etwa die entwicklungslogische Didaktik von Feuser (1989), deren Rezeptionserfolg allerdings begrenzt ist. Ihr Kernelement bildet die Orientierung am individuellen Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen, der mit dem kooperativen Lernen verknüpft werden soll.
3. Es bedarf eines Teilerhalts der sonderpädagogischen Didaktiken (z.B. Ahrbeck, 2014), weil die Differenzierung nach Förderschwerpunkten nicht aufgegeben werden dürfe, um eine Deprofessionalisierung des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern sowie eine Trivialisierung von Problemen zu vermeiden.
4. Eine allgemeine Didaktik für inklusive Schulen ist ein Desiderat (z.B. Gebhardt, 2014). Vielfältige nationale wie internationale Forschungsergebnisse zum besonderen Verhältnis von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen bedürften der besonderen Berücksichtigung in einer solchen Didaktik.
5. Eine inklusive Didaktik ist mehr als eine Theorie des Unterrichts. Reich (2014) etwa plädiert in seinem Buch „Inklusive Didaktik“ dafür, inklusive Didaktik mit Schulentwicklung zu verknüpfen und dabei kulturelle, soziale, ökonomische, architektonische, lokale und politische Bedingungen der Inklusion zu reflektieren.

Über diese Überlegungen hinaus gilt ein besonderer Blickwinkel der ethnisch-kulturellen Heterogenität, die zusätzlich durch die Sprachbarriere bzw. Mehrsprachigkeit geprägt ist. Derzeit hat das Schulsystem keine einheitliche Position, wie mit sprachlicher Vielfalt im Schulleben und Unterricht umzugehen ist. Den einen Pol des Diskurses markieren Personen, die das Deutsche als zentrale Bildungssprache unbedingt erhalten wollen und andere Sprachen nur als notwendige Fremdsprachenkompetenz in einer globalisierten Welt anerkennen. Den anderen Pol bilden diejenigen, die die Gleichberechtigung aller Sprachen im Bildungsprozess vertreten und, wie Ingrid Gogolin (2008), den sogenannten "monolingualen Habitus" der deutschen Schulen beklagen. Ein Extremfall sind sogenannte Trans-Language-Konzepte (Creese & Blackledge, 2010; Garcia & Wei, 2014; Hornberger & Link, 2012), die hybride Sprachformen wie Mischungen aus Türkisch und Deutsch, als "Deukisch" bezeichnet, als Ausdruck kultureller Vielfalt postulieren (vgl. Becker, 2016).



2.5 Gesellschaftliche Veränderung als Ausgangspunkt für Schulentwicklung

2.5.1 Ziele und Ebenen von Schulentwicklung

Soziale, gesellschaftliche und politische Veränderungen, oft verbunden mit schulischen Reformen, sind Anlass auch für schulische Veränderungsprozesse – freiwillig oder gezwungenermaßen („Zug und Druck“, Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Die Umsetzung des Art. 24 der UN-BRK stellt einen Anlass dar, gleiches gilt für kulturelle Diversität durch Migrationsbewegungen. Beides kann und sollte Ausgangspunkt für Schulentwicklung sein. Diese ist definiert als „Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen durch Lehrer [und Lehrerinnen], Schüler [und Schülerinnen] und Eltern einer Schule“ (Rolff, 2013). Sie findet auf verschiedenen schulischen Ebenen statt, bezieht unterschiedliche Akteurinnen und Akteure ein und nutzt dazu bestimmte Instrumente. Im Folgenden sind diese Aspekte kurz skizziert. Ablauf und Handlungsempfehlungen sind im Rahmen des Stufenkonzepts (siehe Kapitel 5) ausgearbeitet. Die Ziele wirksamer Schulentwicklungsprozesse lassen sich – ausgehend von den Auswahlkriterien des Deutschen Schulpreises bzw. des Schulpreises der Stadt München (siehe Landeshauptstadt München, 2015) – näher bestimmen (vgl. auch Saalfrank, 2016). Diese sind auch für die vorliegende Expertise leitend:

1. Schule als lernende Institution
2. Entwicklung der Unterrichts- und Lernkultur bzw. Unterrichtsqualität
3. Nachhaltiger Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler
4. Umgang mit Diversität
5. Verantwortung übernehmen
6. Multiprofessionelle Zusammenarbeit verschiedener Bildungsakteurinnen und -akteure
7. Schulentwicklung im Ganztage
8. Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Ausgangspunkt aller Schulentwicklungsmaßnahmen ist die Einzelschule (Saalfrank, 2005), die im Spannungsfeld von staatlicher Aufsicht und Autonomie agiert. Zur Schulentwicklung gibt es vielfältige Modelle (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010; Fend, 2008; Kiel & Weiß, 2016b). Besondere Popularität genießt das auf Per Dalin (1999) zurückgehende Modell von Hans-Günther Rolff (1995). Schulentwicklung lässt sich demnach in den Bereichen bzw. auf den Ebenen der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung und der Unterrichtsentwicklung realisieren. Dieses Modell wurde bereits in vielen Kontexten – die teilweise dem der vorliegenden Expertise sehr nahe sind – aufgegriffen und auf diese angepasst. Ein Beispiel ist die Adaption von Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011), die mit Blick auf eine interkulturelle Öffnung von Schule auf dem Drei-Säulen-Modell von Rolff aufbauen (vgl. auch Kiel, Syring & Weiß, 2017; Weiß et al., 2017; auch Terhart, Massumi & von Dewitz, 2017).

Für die von Rolff genannten Ebenen lassen sich folgende Entwicklungsmaßnahmen andeuten, die man in Richtung einer inklusiven Schule modifizieren und ausbauen könnte:

- Organisationsentwicklung (Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern, interne und externe Evaluation, Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, Budgetierung etc.),



- Personalentwicklung (Lehrerelbstbeurteilung, Supervision, schulinterne Lehrerfortbildung, Kommunikationstraining, Hospitationen, Mitarbeiterjahresgespräche etc.) und
- Unterrichtsentwicklung (Selbstlernteams, Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, erweiterte Unterrichtsformen/Öffnung von Unterricht, Lernkultur etc.).

2.5.2 Akteurinnen/Akteure und Ebenen von Schulentwicklung

Eine der Grundlagen zur Initiierung von Veränderungsprozessen ist aus Sicht der Schulentwicklungsforschung die Einsicht bzw. Überzeugung, dass Entwicklung nicht verordnet werden kann, sondern die Perspektiven aller in der Organisation Handelnden einbezogen werden müssen (Dalin, 1999; Rolff, 1995). Darin spiegelt sich auch die Nähe zu Ansätzen partizipativer Forschung („Participatory Research“, vgl. Bergold & Thomas, 2010; Kemmis & Taggart, 2005; Reason & Brandbury, 2008) wider, die an späterer Stelle der Expertise noch ausführlich besprochen werden. Das bedeutet: Man kann Schulentwicklung nicht gegen die Lehrkräfte und andere Personengruppen an der Schule sinnvoll durchsetzen. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass Schulen keine isolierten Systeme sind. Bildungsprozesse in der Schule werden durch viele außerschulische Akteurinnen und Akteure begleitet. Gerade bei zunehmender Heterogenität wird deren Einbezug besonders wichtig (Werning & Acvi-Werning, 2015).

Mit Blick auf Schulentwicklung ist u.a. zwischen den verschiedenen Professionen und Personengruppen und den unterschiedlichen Rollen und Funktionen, die diese in einem Schulentwicklungsprozess einnehmen, zu differenzieren. Abbildung 6 systematisiert diese unterschiedlichen Gruppen und Partner/Partnerinnen.

2.5.2.1 Innerschulische Akteurinnen/Akteure und deren Funktion

Zur Entwicklung der Einzelschule tragen unterschiedliche Akteurinnen und Akteure mit ihrem Engagement und in verschiedenen Funktionen bei (Kurz & Weiß, 2016). Neben der Schulleitung und dem Lehrerkollegium sind in einer Schule, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Migrationshintergrund und Fluchterfahrung unterrichtet, viele weitere Berufsgruppen beteiligt. Multiprofessionelle Zusammenarbeit bezieht Fachkräfte aus der Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie sowie möglicherweise verschiedener therapeutischer Ausrichtungen (z.B. Sprachtherapie, Ergotherapie, Physiotherapie) ein. Erzieherinnen und Erzieher, Schulbegleiter und Schulbegleiterinnen, Pflegekräfte etc. unterstützen zusätzlich. Im Sinne partizipativer Schulentwicklung ließen sich auch Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern einbeziehen (Budde, 2010; Schütze & Hildebrand, 2006; Weiß, 2016). All diese Personengruppen sind Teil eines Schulentwicklungsprozesses. Sie sind durch ausgewählte Mitglieder in einer Steuergruppe vertreten.

Die **Schulleitung** trägt als Person, die von der übergeordneten Stelle mit der Leitung der Einzelschule beauftragt wurde, die Verantwortung für alle die Schule betreffenden Aktivitäten. Im Schulentwicklungsprozess kommen ihr Aufgaben und Verantwortlichkeiten v.a. der Koordination, Kommunikation und Vertretung nach außen zu (Bonsen, von der Gathen & Pfeiffer, 2002; Wissinger & Huber, 2002). Sie trägt Verantwortung für die Umsetzung der

Maßnahmen, den sinnvollen Einsatz bereitgestellter Mittel und für messbare Ergebnisse der Schulentwicklung. Die Schulleitung kommuniziert dem Kollegium die Entwicklungsaufgaben, nimmt Impulse der Lehrkräfte auf und prüft diese, schafft Motivierung und Anreize für Innovation, sie muss Kompetenzen der Lehrkräfte erkennen, entwickeln und stärken sowie Fortbildungsangebote und Unterstützungsmöglichkeiten bereitstellen. Zudem liegt es an der Schulleitung, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auch noch außen zu etablieren.

In der **Steuergruppe** sollten alle am Schulentwicklungsprozess beteiligten (Arbeits-)Gruppen und Professionen durch ein Mitglied vertreten sein. Die Schulleitung kann, aber muss nicht, Teil der Steuergruppe sein. Eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter der Schulleitung sollte aber auf jeden Fall Mitglied der Steuergruppe sein, da die Schulleitung organisatorischen und strukturellen Umgestaltungen zustimmen muss und Veränderungen auch nach außen vertreten und rechtfertigen muss (Rolff, 2013). Aus Gründen der Akzeptanz sollte jedoch jemand aus dem Kreis der Lehrerinnen und Lehrer die Leitung der Steuergruppe übernehmen. Das bedeutet, die Schulleitung ist ein „gewöhnliches“ Mitglied ohne besondere Rechte – eine mitunter gewöhnungsbedürftige Position. Daher ist vorab eine Klärung der Rollen sinnvoll, um Konflikten und Machtkämpfen vorzubeugen (siehe Becker & Thomas, 2001). Für eine erfolgreiche Arbeit der Steuergruppe ist es unerlässlich, dieser im Teamentwicklungsprozess sowie im Entwicklungsprozess Unterstützung zukommen zu lassen. Dies kann durch Fortbildungsmaßnahmen und externe Prozessbegleitung (Redlich & Schley, 1983) geschehen.

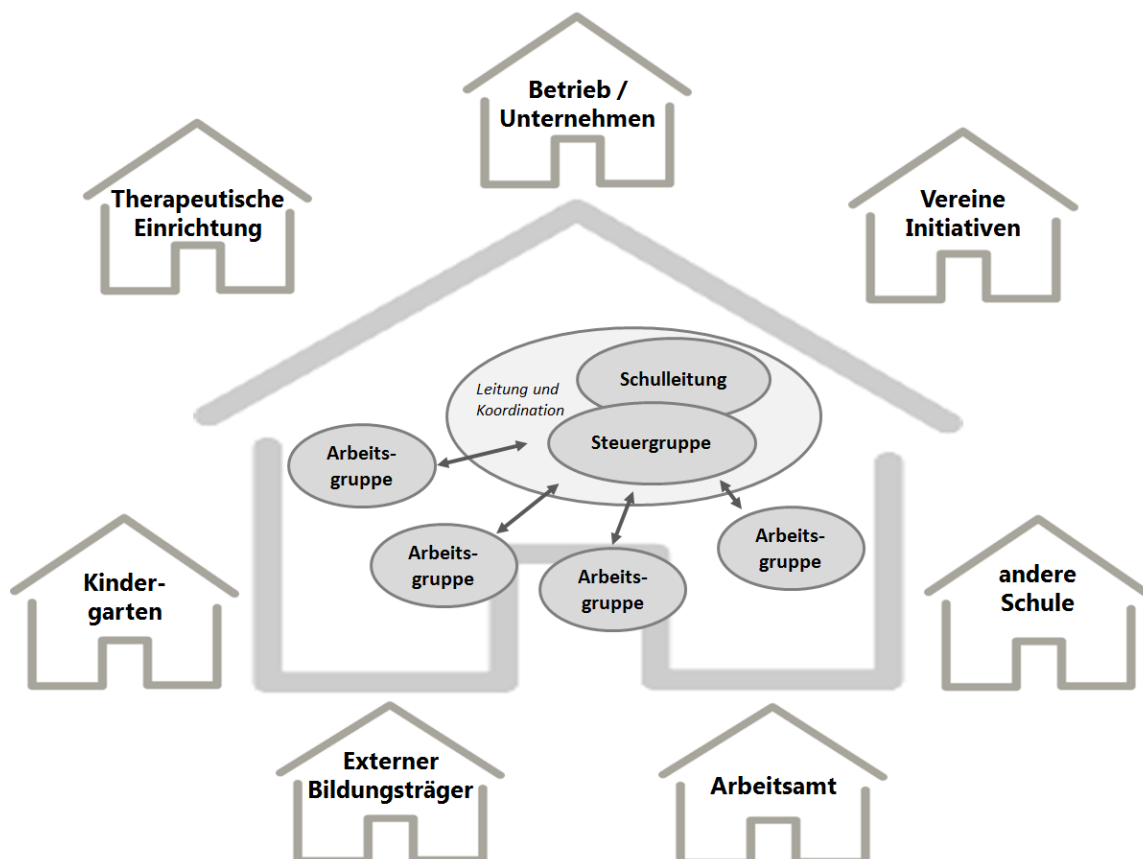


Abbildung 6: Partner und Partnerinnen in der Schulentwicklung



2.5.2.2 Lehrkräfte und weitere beteiligte Personengruppen in verschiedenen Rollen

In Veränderungsprozessen allgemein sowie in Schulentwicklungsprozessen im Besonderen lassen sich immer wieder bestimmte Typen und Rollen identifizieren, die von den beteiligten Personen eingenommen werden. Zwei dieser Typologien werden im Folgenden skizziert.

Das Spektrum des Rollengefüges in einem Entwicklungsprojekt lässt sich, von der hochmotivierten und begeisterten bis zur skeptischen Lehrkraft, wie folgt charakterisieren:

- **Initiatoren, Antreiber** sind motiviert, entwickeln Ideen, bringen sich ein, arbeiten in Teams und Arbeitsgruppen. Sie versuchen, mit vielen guten Argumenten andere Kolleginnen und Kollegen zu überzeugen. Ihre wichtige Funktion besteht darin, weitere Unterstützer aus den Reihen der zurückhaltenden, interessierten Beobachterinnen und Beobachter zu gewinnen. Sie laufen aber Gefahr, die begründeten Einwände und Warnungen der Bedenkenträger, Bewahrer und Bremser nicht ernst zu nehmen. Das kann zu übereilten Aktionen ebenso wie zur Gruppenbildung im Kollegium führen.
- **Unterstützer** sind bereit, in begrenztem Umfang an einzelnen Projekten teilzunehmen. Sie übernehmen einzelne Aufgaben, haben spezielle Kompetenzen. Auch wenn sie nur einen kleinen Beitrag zum Schulentwicklungsprozess leisten, sind sie wichtig für das Gelingen.
- **Zurückhaltende, interessierte Beobachterinnen und Beobachter** halten sich im Hintergrund, warten ab, sind eher zögerlich. Sie erkundigen sich vielleicht bei anderen Schulen nach Erfahrungen und holen sich Informationen ein. Auf diese Weise können sie entweder zu Unterstützern oder zu Bedenkenträgern, Bewahrern und Bremsern werden. Das hängt davon ab, ob sie durch ihre Beobachtung und Recherche zur Überzeugung gelangen, dass bzw. ob ein Gewinn für die Schule bzw. die Schülerinnen und Schüler zu erwarten ist.
- **Bedenkenträger, Bewahrer und Bremser** warnen vor möglichen unerwünschten Folgen der angestrebten Neuerungen und möchten Bewährtes bewahren. Nicht zuletzt fürchten sie, ihre bisherige Arbeit könnte in Frage gestellt und für neue Ziele leichtfertig geopfert werden. Ihre Argumente sollten ernst genommen werden, damit nicht vorschnelles Agieren den Erfolg des Entwicklungsprozesses gefährdet oder tatsächlich unbedacht und vor-schnell unpassende Maßnahmen initiiert werden.

Eine ähnliche Typologie stellen Schratz und Steiner-Löffler (1999) basierend auf einer schwe-dischen Studie (Krebsbach-Gnath, 1992) dar. Diese eigentlich im Bereich des Personalwesens entwickelten Typen finden sich auch im Schulkontext. Sie sind in der Abbildung 7 nach Häu-figkeit ihres Auftretens dargestellt.

- **Missionare** sind praktisch die „Erfinder“ der Neuerung. Getrieben von dieser Vision schwärmen sie aus, um alle anderen zu überzeugen.
- **Gläubige** lassen sich am schnellsten überzeugen und verbreiten dann ebenfalls, ohne An-strengungen zu scheuen, Vision und Innovation weiter.
- **Lippenbekenner, Abwartende/Gleichgültige und Untergrundkämpfer** befinden sich zwischen den extremen Positionen. Sie können für neue Ideen begeistert werden, fassen sie Vertrauen in diese. Ebenso ist auch ein „Abrutschen“ in die andere Richtung möglich. Es

finden sich auch Desinteressierte, sich bewusst neutral Verhaltende und Opportunistinnen und Opportunisten, die sich früher oder später auf die Seite der Mehrheit schlagen.

- **Aufrechte Gegner** kommunizieren, im Gegensatz zu den Untergrundkämpfern, ihre Ablehnung offen. Sie vertreten gegenteilige Positionen, haben wenig Vertrauen in das Projekt und leisten aktiven Widerstand.
- **Emigranten** ergreifen das Mittel der Flucht, da sie die Neuerung fürchten. Es gibt auch die „innere“ Emigration, bei der weder Widerstand noch Zustimmung gezeigt werden.

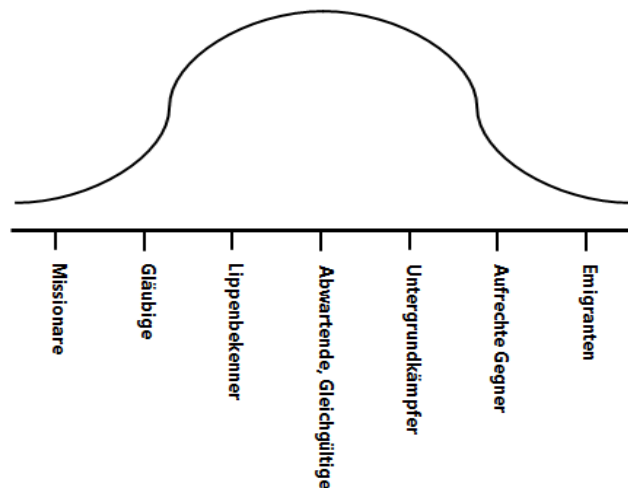


Abbildung 7: Reaktionsmuster auf Veränderung

Alle Einstellungen und Rollen sind wichtig für den Entwicklungsprozess. Bedenkenträger können gemeinsam mit Bewahrern verhindern, dass Initiatoren und Antreiber vorschnell und unüberlegt agieren und damit den Erfolg der Schulentwicklung gefährden. Gegnerinnen und Gegner lassen sich zu Partnerinnen und Partnern machen, wenn ihre Kritik und ihr Opportunieren ernst genommen und unterschiedliche Positionen diskutiert und geklärt werden. Es empfiehlt sich, das Positive in den Auffassungen der Gegenpartei zu sehen, statt diese einfach pauschal abzuwehren. Besonders Emigranten sollte nicht zu viel Zeit und Energie gewidmet werden – gleiches gilt übrigens auch für Missionare.

2.5.2.3 Rolle und Bedeutung externer Partnerinnen und Partner im Schulentwicklungsprozess

Die KMK fordert Schulen explizit dazu auf, mit außerschulischen Institutionen zusammenzuarbeiten. Genannt werden abgebende und aufnehmende Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Grundschulen, allgemeinbildende Schulen, Berufsbildungseinrichtungen), Kultur- und Bildungsträger in der Region, Bildungspartnerschaften mit Jugendwerken, Vereinen und religiösen sowie gesellschaftlichen Organisationen; außerdem Wirtschaftsunternehmen in der Region, die die Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern unterstützen (KMK, 2013). Diese Auflistung, die sich erweitern ließe, macht die Vielfalt möglicher und notwendiger Kooperationsmöglichkeiten deutlich. Solche Aufforderungen zur Kooperation sind im Kontext von Schulentwicklungsmaßnahmen häufig unter dem Thema der Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft (Lohre, Engelking, Höfer & Spichal, 2000) zusammengefasst.



Zentral für die Vernetzung mit dem Umfeld sind der Aufbau von Kontakten zu den außerschulischen Partnerinnen und Partnern und deren kontinuierliche Pflege. Es ist zu unterscheiden zwischen Kooperationen, die der Hilfeleistung dienen, wie z.B. Beratungsstellen, finanzielle Sponsoren und Partnerschaften z.B. mit Betrieben, die Schülerinnen und Schülern den Weg ins (Arbeits)Leben eröffnen. Eine Vernetzung mit dem Umfeld setzt voraus, dass eine Schule über lokale und überregionale Hilfen, Initiativen und den lokalen Arbeits-/Ausbildungsmarkt informiert ist. Insgesamt öffnet sich die Schule so für Lernpotenziale und Lernorte, über die sie selbst nicht verfügt: In der Schule erworbenes Wissen lässt sich im außerschulischen Kontext auf seine Übertragbarkeit und Anschlussfähigkeit überprüfen (Syring & Flügge, 2013). Während in großen Städten, wie etwa München, häufig ein Überangebot an möglichen Partnerinnen und Partnern besteht, gibt es in ländlichen Gebieten häufig einen Mangel an sinnvollen externen Kooperationen.

2.5.3 Instrumente für Schulentwicklung: Der „Index für Inklusion“ und die „Qualitäts-skala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)“

Eine besondere Rolle für die Professionalisierung von Lehrarbeit nimmt der Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2002) ein, der (inter)national von vielen Inklusionsbefürwortern als zentrale Richtschnur inklusionsorientierten Handelns für schulische Kontexte betrachtet wird. Der Index ist in drei grundlegende Bereiche unterteilt: „Inklusive Strukturen schaffen“ (z.B. Barrierefreiheit, Strukturen für inklusive Angebote), „Inklusive Praktiken etablieren“ (z.B. passgenaue Unterstützung, spezielle Angebote) und „Inklusive Kulturen schaffen“ (z.B. organisatorische Leitbilder, Sensibilisierung für die Wertschätzung von Diversität). Diese Bereiche sind wiederum in einzelne Unterkategorien gegliedert. Der Index für Inklusion ist sowohl ein Orientierungsleitfaden als auch Instrument zur Selbstevaluation für inklusive Vorhaben. Er ist letztlich jedoch nur ein normatives, empirisch nicht getestetes Konstrukt, das wohlmeinend als theoriegeleitet bezeichnet werden kann. Trotz einer schon längeren Beschäftigung mit diesem Index (vgl. Boban & Hinz, 2012) setzen erst jetzt vorsichtige Versuche einer empirischen Auseinandersetzung damit ein.

Im Gegensatz dazu wurden im bayernweit durchgeführten „Begleitforschungsprojekts Inklusive Schulentwicklung (B!S)“ (Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016; Heimlich & Wilfert de Icaza, 2014) Schritte unternommen, den z.B. von Moser (2013) beklagten Mangel an Forschungsdesigns zu beheben, die qualitativen Strukturanalysen des Unterrichts mit organisatorischen Rahmenbedingungen und Kompetenzmerkmalen des pädagogischen Personals in Beziehung zu setzen. Ein zentraler Teil dieses Projekts war die Entwicklung der „Qualitäts-skala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)“ von Ulrich Heimlich, Christina Ostertag und Kathrin Wilfert de Icaza (2016). Basis der QU!S ist das Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung: Von inklusiver Qualität wird dann gesprochen, wenn auf den Ebenen Kinder und Jugendliche, Unterricht, Team, Schulkonzept und externe Vernetzung alle Beteiligten teilhaben und etwas beitragen können (Benkmann, Chilla & Stapf, 2012; Thoma & Rehle, 2009; Tuggener, Joller-Graf & Mettau Szaday, 2011; Werning & Baumert, 2013). Die konzipierten Qualitätsstandards beziehen sich auf die Bereiche „Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf“



(z.B. Förderplanung, Prüfung des Lernentwicklungsstandes), „Inklusionsorientierter Unterricht“ (z.B. Berücksichtigung unterschiedlicher Lern- und Leistungsvoraussetzungen), „Interdisziplinäre Teamkooperation“ (z.B. gemeinsame Planung), „Schulkonzept und Schulleben“ (z.B. Kollegium unterstützt das Thema Inklusion) und „Vernetzung nach außen“ (z.B. Entwicklung eines Netzwerks). An Schulen Tätige können mittels dieser Qualitätsstandards für die unterschiedlichen Bereiche eine Einschätzung treffen, wie weit Inklusion an ihrer Schule bereits fortgeschritten ist. Die QU!S kommt auch in der vorliegenden Expertise zum Einsatz und wird daher an späterer Stelle noch im Detail vorgestellt.

2.6 Bestehende Bedarfe und Desiderate für Forschung und Praxis

Aus den ausgeführten Forschungsdiskursen zu Inklusion, Diversität und Migration wie auch Schulentwicklung ergeben sich auf verschiedenen Ebenen Bedarfe, die auch für die zu entwickelnde Expertise bedeutsam sind. Dies sind zum einen offene Fragen für die Forschung, resultierend aus bisher „blinden Flecken“ der bestehenden Befundlage sowie aufgrund methodischer Limitationen. Zum anderen sind Desiderate im Sinne von Handlungskonzepten für die Praxis anzuführen, dies mit besonderem Blick auf Schulentwicklung.

2.6.1 Methodische Limitationen als Ausgangspunkt

Der Diskurs zu Inklusion und Diversität ist durch einen stark normativen Charakter geprägt. Vielen dokumentierten Best-Practice-Beispielen einzelner Schulen, Handreichungen und Positionspapieren – Veröffentlichungen jenseits etablierter Publikationsformen (vgl. die Zusammenstellung der European Agency for Development in Special Needs Education, 2004) – stehen deutlich weniger qualitativ hochwertige, empirisch fundierte Erhebungen entgegen. Das Gesamtbild der Forschung ist, wie skizziert, durch methodische Limitationen in seiner Aussagekraft eingeschränkt. Divergierende Auslegungen von Begriffen wie Inklusion, sonderpädagogischer Förderbedarf und Behinderung erschweren die Vergleichbarkeit von Positionen im Diskurs. Gleiches gilt für Begriffe wie Migrationshintergrund, Fluchterfahrung und Zuwanderung (vgl. BAMF, 2013), die ebenfalls verhindern, dass Forschungsergebnisse adäquat aufeinander bezogen werden können. Einschränkend wirken zudem die unterschiedlichen Operationalisierungen von gemeinsamem Unterricht bzw. inklusiver bzw. integrativer Beschulung, die kaum ein Gesamtbild sowie generelle Schlüsse zulassen. Zudem bestehen die erwähnten Kritikpunkte kleiner Stichproben, eines hohen Dropouts und eines Bias hinsichtlich Grundschule und des Förderschwerpunkts Lernen bzw. Lernbehinderung.

Es fehlt insgesamt an Messinstrumenten und Forschungsdesigns, die den Unterricht, die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Kompetenzmerkmalen des pädagogischen Personals in Beziehung setzen und daraus Schlüsse für beispielsweise Unterrichtsgestaltung, Beratungskonzepte, Konzepte sozialer Integration und Partizipation, Fortbildungsinhalte etc. ermöglichen. Dazu sind ausreichend große Stichproben nötig, aus denen sich entsprechende Schlüsse ableiten lassen, die auch den Maßstäben zur Erstellung und Auswertung wissenschaftlicher Arbeiten genügen (vgl. die Maßstäbe der APA, Lauth & Grünke, 2005).



Es sind Untersuchungen notwendig, die ein partizipatives Vorgehen („Participatory Research“, vgl. Bergold & Thomas, 2010; Kemmis & Taggart, 2005; Reason & Brandbury, 2008), die Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie der Praxis, forcieren.

2.6.2 Offene Forschungsfragen als Ausgangspunkt

Offene Forschungsfragen und Desiderate, bisher „blinde Flecken“ der Forschung, bieten Ansatzpunkte, an denen zukünftige Projekte und die Empfehlungen des Stufenkonzepts ansetzen könnten.

Kooperation Lehrender und multiprofessionelle Kooperation: Der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern wird eine besondere Bedeutung für das Unterrichten in inklusiven Settings und den Umgang mit Diversität beigemessen. Hier ließe sich, auch mit Blick auf die vorliegende Expertise, die Gestaltung von Kooperation im Sekundarbereich fokussieren. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich Arbeitsteilung und das Ausrichten auf gemeinsame Zielvorstellungen häufig nicht im Berufsverständnis von Sekundarlehrkräften widerspiegeln, sondern meist nur Stufen der Zusammenarbeit auf der Ebene des Materialaustausches erreicht werden (Gräsel et al., 2006; Gebhardt, Krammer, Schwab & Gasteiger Klicpera, 2013), scheint dies ein Ausgangspunkt für Forschung und Praxis gleichermaßen zu sein. Neben dem Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975) - jede Lehrkraft arbeitet autonom für sich - kommt hier das Fachlehrerprinzip zum Tragen, das Absprachen, Förderplanung und Planung eines gemeinsamen Unterrichts von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen an den weiterführenden Schulen erschwert (vgl. dazu Amrhein, 2011; Gebhardt, Krammer, Schwab & Gasteiger Klicpera, 2013; Werning & Arndt, 2013).

Weiter gilt es auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Professionen in den Blick zu nehmen, die die divergierenden und häufig schwierigen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund erfordert (Dworschak et al., 2012; Hunt et al., 2003; Schlichting & Goll, 2012; Weiß et al., 2017). Verschiedene Kooperationsformen und Strategien, Führungskonzepte sowie arbeitsteilige und auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtete Zusammenarbeit sind auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen und daraus forschungsgestützt Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.

Soziale Akzeptanz/Integration und Partizipation: Divergente Ergebnisse zur Akzeptanz und Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings (vgl. Huber, 2006; Pijl et al., 2008; Schwab et al., 2013) stellen ein Desiderat dar, das es mithilfe weiterer Untersuchungen zu beleuchten gilt. Relevanz erhält diese Fragestellung im Besonderen, da Fragen der (fehlenden) Akzeptanz und Partizipation mit psychosozialen Belastungen und Ausgrenzungen für die Betroffenen einhergehen (Tent et al., 1991) und daher großer Handlungsdruck besteht. Fehlende Perspektiven von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Übergang ins Ausbildungssystem verschärfen Fragen der Partizipation, wenn Jugendliche wahrnehmen, dass ihr sozialer Status bzw. soziale Akzeptanz auch nach Ende der Schulzeit nicht gewährleistet sind. Der Tatsache folgt, dass zurzeit bis zu zwei Drittel der Jugendlichen mit einem sonderpädagogischem För-



derbedarf die Schule ohne einen Haupt- bzw. Mittelschulabschluss verlassen (Euler & Se-vering, 2014), müssten Untersuchungen speziell den Übergang von Schule in das berufliche Ausbildungssystem fokussieren.

Unterricht in inklusiven Settings: Die Frage nach (der Notwendigkeit oder dem Bestehen) einer inklusiven Didaktik gilt es zum jetzigen Zeitpunkt noch zu klären – verschiedene Positionen bestimmen den Diskurs. In diesem Kontext darf die Fachlichkeit im inklusiven Unterricht nicht aus dem Blick verloren werden.

Haltungen und Erfahrungen: Auf der Seite der Lehrenden sind Einstellungen zur individuellen Förderung und sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Acedo et al., 2009; de Boer et al., 2010; Gasteiger Klicpera, et al., 2013). Zwar gibt es hierzu eine durchaus umfangreiche Befundlage, die allerdings nach wie vor offene Fragen aufweist. Vor allem die Untersuchung des Selbstkonzepts von Lehrenden z.B. über die Betrachtung einer (inklusionsbezogenen) Selbstwirksamkeit hat Potenzial (Kopp, 2009; Kuore-lahti et al., 2016; Sharma et al., 2012; Vogt et al., 2016). Auch ist der Widerspruch zwischen der grundsätzlich positiven Haltung gegenüber Inklusion und großen Bedenken gegenüber den konkreten Umsetzungen (Syring et al., im Druck) zu analysieren. Unsicherheiten und Ängste, u.a. hinsichtlich einer befürchteten Überlastung von Lehrerinnen und Lehrer, müssen ernst genommen werden und in Forschungsansätzen Berücksichtigung finden.

Ein divergierendes berufliches Ethos und unterschiedliche Haltungen von Regelschul- sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen könnten weitere Ansatzpunkte bieten, die es forschungstheoretisch und -praktisch zu eruieren gilt, beispielsweise mit Blick auf die Wirkungen von Ethos und Haltungen in Unterricht und Schulleben.

2.6.3 Fehlende Handlungskonzepte für die Praxis als Ausgangspunkt

Desiderate für die Praxis liegen in konkreten, praxisnahen Handlungskonzepten für die Lehrerarbeit. Solche Handlungskonzepte sollten zum einen das Infrage stellen von Aspekten wie Leistungsorientierung, Homogenisierung und Selektion auf Schul- und Unterrichtsebene thematisieren. Zum anderen sind Ressourcen und in der Praxis auch umsetzbare Maßnahmen herauszuarbeiten, die beispielsweise durch Schulentwicklungsprozesse an den Einzelschulen zu initiieren und zu etablieren sind.

Wissenschaftliche Diskurse helfen hier nicht immer weiter. So erweisen sich unterschiedliche wissenschaftliche Positionen zum Umgang mit sprachlicher Diversität, z.B. über eine Gleichberechtigung verschiedener Sprachen bis hin zum „monolingualen Habitus“ der deutschen Sprache (zur Debatte siehe Gogolin, 2008), als wenig hilfreich für Praktikerinnen und Praktiker. Notwendig sind praxisnahe, anwendungsbezogene Konzepte, denn aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen resultieren nicht unbedingt umsetzbare Maßnahmen, auf die Lehrende allerdings zwingend angewiesen sind.



Nötige und zugleich offene Fragen bzw. fehlende Konzepte hinsichtlich Schulentwicklungsprozessen adressieren u.a. folgende Themen, die noch erweiterbar wären:

- Die Partizipation von Eltern, zum einen mit und ohne Migrationshintergrund, auch vor dem Hintergrund möglicher Sprachbarrieren, zum anderen mit Blick auf Eltern/Erziehungsberechtigten, die möglicherweise selbst einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und/oder sich in einer schwierigen sozialen Lage befinden.
- Eine Öffnung der Schulen nach außen, für außerschulische Kooperationen mit Behörden, Stadtteileinrichtungen etc., die für eine inklusive Schulentwicklung notwendig sind.
- Die Entwicklung eines inklusiven Schulprofils, das alle an Schulentwicklungsprozessen beteiligten Akteurinnen und Akteure, Lehrkräfte an Schulen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf/mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen gemeinsam arbeiten und für die Umsetzung Sorge tragen.

3. Rahmen des Stufenkonzepts: Qualitative und quantitative Forschung

3.1 Projektkontext

3.1.1 Ziel, Struktur und zeitlicher Rahmen von Stufenkonzept und Projekt

Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Expertise ist, wie bereits zu Beginn beschrieben, die Entwicklung eines Stufenkonzepts zur Umsetzung der UN-BRK. Die Erstellung dieser Expertise ist somit auch zentraler Inhalt des von den Autorinnen und Autoren so benannten Projekts „Stufenkonzept für die Umsetzung von Inklusion an Städtischen Münchner Schulen (SIM)“.

Struktur und Ablauf

Die verschiedenen Teilziele der Expertise folgen den Teilschritten bzw. verschiedenen methodischen Phasen des Projekts. Abbildung 8 zeigt die einzelnen Projektschritte und -ziele:

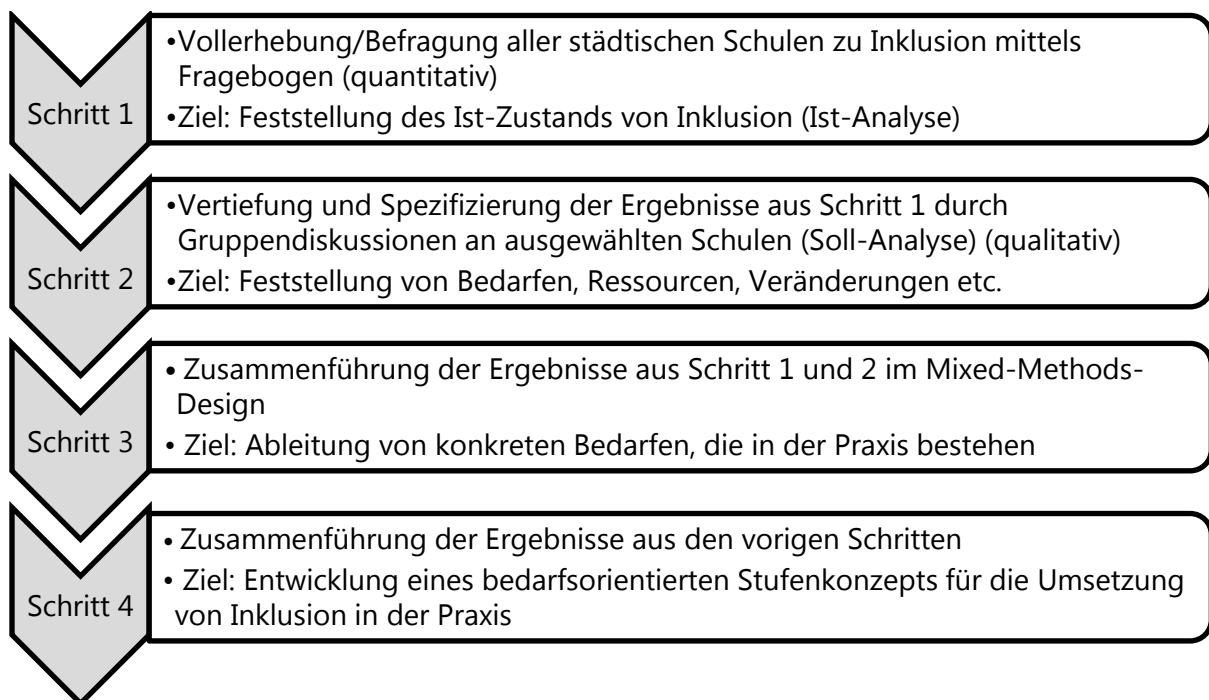


Abbildung 8: Teilschritte der Erstellung der Expertise

- (1) In einem ersten Schritt erfolgt eine Befragung aller Lehrkräfte und Schulleitungen der städtischen Schulen (Realschulen, Gymnasien, berufliche Schulen) mittels Fragebogen, um Daten über den derzeitigen Stand der Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Migrationshintergrund sowie zu schon implementierten Maßnahmen der Umsetzung von Inklusion und Diversität zu gewinnen (Ist-Analyse).
- (2) Darauf folgend werden Gruppendiskussionen an einzelnen (teilweise ausgewählten) Schulen durchgeführt; verschiedene Schularten sind dabei berücksichtigt. Das Ziel ist es, Bedarfen, Ressourcen, Veränderungen etc. hinsichtlich der Umsetzung eines auf Inklusion ausgerichteten Konzepts zu erheben und diese zu priorisieren (Soll-Analyse).



- (3) Auf Basis der gewonnenen Daten aus dem Mixed-Method-Vorgehen werden schließlich konkrete Bedarfe abgeleitet.
- (4) Diese Bedarfe bilden die Grundlage für die Konzeption eines an den Bedürfnissen der Schulpraxis orientierten Stufenkonzepts zur Umsetzung von Inklusion an den städtischen Schulen Münchens.

Dieses Vorgehen folgt somit einem „Participatory Research Approach“ – einem partizipativen Forschungsansatz, der die Perspektiven derer, die die eigentliche Umsetzung des Stufenkonzepts leisten, einbezieht. Dieses Vorgehen sowie die einzelnen methodischen Elemente der Ist- und der Soll-Analyse (qualitativ, quantitativ) werden in den einzelnen Abschnitten des Kapitels 3.5 noch ausführlicher beschrieben.

Zeitlicher Rahmen

Die Laufzeit des Projekts und der zu erstellenden Expertise erstreckte sich von Oktober 2016 bis März 2018. Folgende zeitliche Meilensteine charakterisieren den Entstehungsprozess:

Oktober – November 2016	Vorbereitung der quantitativen Erhebung
	Konzeption des quantitativen Erhebungsinstruments, Sondierung von Schullandschaft und Stichprobe
Dezember 2016 – März 2017	Genehmigungsprozess
	Genehmigungsverfahren der Erhebungsinstrumente durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
März – April 2017	Schriftliche Befragung
	Durchführung der schriftlichen Befragung an allen städtischen Schulen in München
Juli – Oktober 2017	Gruppendiskussionen
	Ermittlung spezifischer Bedarfe in Hinblick auf Inklusion und Diversität an der Einzelschule bzw. in den einzelnen Schularten mittels Gruppendiskussionen
Mai 2017 – März 2018	Auswertung und Entwicklung
	Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten, Zusammenführung der gewonnenen Daten, Entwicklung des Stufenkonzepts

Um von Anfang an für Transparenz zu sorgen und Akzeptanz zu schaffen, stand der enge Kontakt zu den am Projekt beteiligten Personen im Vordergrund (im Sinne partizipativer Forschung). So führten wir zu Beginn des Projekts im Oktober 2016 eine Informationsveranstaltung durch, zu der interessierte Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen etc. aller beteiligten Schulen eingeladen waren und über das Projekt, dessen Ziele und Abläufe sowie die Beteiligung der Schulen informiert wurden. Zudem blieb Raum für Fragen, Wünsche und Anregungen. Weiter präsentierte die Projektgruppe die Ideen und Ziele des Vorhabens z.B. mehrfach im Pädagogischen Institut der Landeshauptstadt, um



über Expertise und Projekt zu informieren sowie Anregungen einzuholen. Darüber hinaus wurden erste Ergebnisse des Projekts im November 2017 dem Münchner Stadtrat vorgestellt.

3.1.2 Beteiligte Personen und Institutionen

Auftraggeberin: Referat für Bildung und Sport (RBS) der Landeshauptstadt München

Die Landeshauptstadt München mit dem Referat für Bildung und Sport (www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport.html) ist sowohl Trägerin der städtischen Schulen mit eigenem Lehrpersonal als auch Schulaufwandsträgerin für alle öffentlichen Schulen. Mit Beschluss der Vollversammlung des Münchner Stadtrats vom 21. Oktober 2015 betraute dieser das Referat für Bildung und Sport mit der Erstellung eines umfassenden Konzepts, um dem Anspruch auf inklusive Beschulung an den städtischen Schulen (Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen) gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund beauftragte die Landeshauptstadt im Oktober 2016 den Lehrstuhl für Schulpädagogik (Prof. Dr. Ewald Kiel, PD Dr. Sabine Weiß) sowie den Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Prof. Dr. Reinhard Markowetz, PD Dr. Wolfgang Dworschak, Magdalena Müller M.A.) der (LMU) mit der Erstellung des Stufenkonzepts.

Auftragnehmerin: Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, vertreten durch den Lehrstuhl für Schulpädagogik und den Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Pädagogik bei geistiger Behinderung

Die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) (www.uni-muenchen.de) ist eine der führenden Universitäten in Europa mit einer über 500-jährigen Tradition. In 18 Fakultäten forschen und lehren 750 Professorinnen und Professoren und etwa 3.000 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie bieten ein breites und ausdifferenziertes Spektrum aller Gebiete des Wissens – von Geistes- und Kultur- über Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bis hin zu Medizin und Naturwissenschaften. Für insgesamt 52.000 Studierende stellt die LMU eine Auswahl an 150 möglichen Studienfächern zur Verfügung. Sie ist damit auch die größte Präsenzuniversität in Deutschland, die sich darüber hinaus durch ein wachsendes virtuelles Seminarangebot auch anderen Bildungseinrichtungen und Studierenden sowohl in Deutschland als auch international öffnet. Die LMU gehört zu den forschungstärksten Universitäten Europas. Mit ihrem ausdifferenzierten Fächerspektrum verfügt sie über ein großes Potenzial für innovative Grundlagenforschung. Die Tradition der LMU als europäische Spitzenuniversität spiegelt sich auch in zahlreichen deutschlandweiten, europäischen und weltweiten Kooperationen in Forschung, Lehre und studentischem Austausch wider.

Die Kombination eines Lehrstuhls der Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen „Pädagogik bei geistiger Entwicklung“ und „Pädagogik bei Verhaltensstörung“ und eines Lehrstuhls für Schulpädagogik, der sich schwerpunktmäßig mit allen allgemeinbildenden Schulen beschäftigt, ist eine ideale Voraussetzung für die Bedarfsanalyse zum Thema Inklusion und Diversität an Schulen mit sehr unterschiedlichem Profil und damit für das Erstellen des vorliegenden Stufenkonzepts. Beide Lehrstühle bzw. die beteiligten Autorinnen und Autoren haben ihre



Dignität in den genannten Bereichen bereits durch vielfältige Forschungsprojekte, durch Mitarbeit in entsprechenden bayerischen und deutschen Gremien sowie durch (internationale) Publikationen und Tagungsbeiträge unter Beweis gestellt.

Unterstützung während der Durchführung: Interdisziplinäres Arbeitsgremium

Der Erstellungsprozess des Stufenkonzepts wurde durch ein interdisziplinäres Arbeitsgremium der Stadt München begleitet. Die Entwicklungsschritte wurden dort zu verschiedenen Zeitpunkten vorgestellt und diskutiert. Dieses Gremium setzte sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern des Referats für Bildung und Sport, des Pädagogischen Instituts und des Behindertenbeirats der Stadt München.

3.2 Fragestellungen

Bereits im ersten Kapitel wurden die Fragestellungen des Projekts bzw. der Expertise kurz skizziert. Im Detail ergeben sich daraus verschiedene zentrale Teilfragen, die durch unterschiedliche methodische Vorgehensweisen in den Blick genommen werden. Diese zentralen Fragen, die leitend für das methodische Vorgehen waren, sollen hier genannt werden.

- *Wie sieht der **aktuelle Stand** der Umsetzung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität an städtischen Schulen in München aus?* Vor dem Hintergrund dieser Leitfrage ergaben sich u.a. folgende Teilfragen:
 - Wie viele Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden inklusiv beschult?
 - Welche Förderschwerpunkte treten dabei überwiegend auf? Wie verteilen sich die Förderschwerpunkte auf die verschiedenen Schularten?
 - Wie viele Schülerinnen und Schüler weisen einen Migrationshintergrund auf?
 - Welches Wissen und welche Erfahrungen haben Lehrkräfte zum Thema Inklusion und zu ethnisch-kultureller Heterogenität?
 - Inwiefern werden bzw. wurden bisher Fortbildungsangebote angeboten und wahrgenommen? Zu welchen Themen und in welchem Umfang? Welche Bedürfnisse bestehen bezüglich Fortbildung?
 - Wie ist die Sichtweise von Schulleitungen und Lehrkräften auf das Thema Inklusion und Diversität? Welche Haltungen bestehen?
 - Wie zuversichtlich und optimistisch, aber auch ängstlich, sind Lehrkräfte, die Anforderungen einer zunehmend heterogenen Schülerschaft bewältigen zu können?
 - Wie lässt sich Kooperation der Schulen gegenwärtig beschreiben? In welchen Formen und welchem Ausmaß kooperieren Lehrende miteinander? Mit welchen anderen Fachkräften an den Schulen wird zusammengearbeitet? Gibt es multiprofessionelle Teams? Mit welchen externen Partnerinnen und Partnern bestehen Kooperationen?
 - Welche Ressourcen stehen den Lehrkräften gegenwärtig zur Verfügung, um die skizzierten Anforderungen und Aufgaben zu bewältigen?



- Welche **spezifischen Bedarfe** bringen Inklusion und Diversität mit sich? Vor dem Hintergrund dieser Leitfrage ergaben sich u.a. folgende Teilfragen:
 - Wie kann erfolgreiche interdisziplinäre Zusammenarbeit gestaltet werden? Welche Maßnahmen erfordert diese?
 - Welche Ressourcen, z.B. formal oder material, pädagogisch, didaktisch etc. sind an städtischen Schulen nötig, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Migrationshintergrund gerecht zu werden?
 - Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den einzelnen Faktoren und Bedarfen (beispielsweise Haltungen, Erfahrungen, Ressourcen, Kooperationen, Maßnahmen) ausmachen, welche Muster sind erkennbar?
- Wie können **konkrete Maßnahmen zur Unterstützung** schulischer Inklusion aussehen? Vor dem Hintergrund dieser Leitfrage ergaben sich u.a. folgende Teilfragen:
 - Welche inner- und außerschulischen Akteurinnen und Akteure können und müssen beteiligt sein, um Maßnahmen zu Inklusion und Diversität umsetzen zu können?
 - Was kann dazu beitragen, Übergänge (zwischen Schularten, in den Beruf etc.) erfolgreich zu gestalten?

3.3 Rahmen und Zielgruppe: Schulen, Lehrkräfte, Schulleitungen

3.3.1 Schullandschaft der Stadt München

Die Schulen in München stehen in unterschiedlicher Trägerschaft. Neben den städtischen Schulen werden Schulen auch in staatlicher und privater Trägerschaft betrieben. In die Expertise bzw. in das Projekt zur Erstellung des Stufenkonzepts sind insgesamt 123 Schulen einbezogen, die in Trägerschaft der Landeshauptstadt München stehen. Im Einzelnen sind das:

- 84 berufliche Schulen
- 16 Gymnasien
- 21 Realschulen
- 2 Schulen der besonderen Art

Unter den Realschulen und Gymnasien befinden sich auch Schulen des zweiten Bildungswegs bzw. der Erwachsenenbildung. Zu den Schulen der besonderen Art zählen eine Gesamtschule und die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe. An den genannten Schulen sind derzeit rund 5.100 Lehrerinnen und Lehrer tätig, um die ungefähr 150.000 Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. Die Schulen stehen unter der Leitung von etwa 90 Schulleitungen. Eine Beschreibung der Stichprobe der Lehrkräfte und Schulleitungen, die tatsächlich in die Erhebung der Expertise eingegangen sind, folgt an späterer Stelle.

3.3.2 Schulen und Beschäftigte, Unterricht, Schülerschaft: Zahlen aus dem Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter

Insgesamt haben 66 Schulleitungsmitglieder Angaben zu ihren Schulen gemacht (zum Fragebogen für Schulleitungen siehe 3.5.2.1), davon



- 13 Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien,
- 15 Schulleiterinnen und Schulleiter an Realschulen,
- 37 Schulleiterinnen und Schulleiter an beruflichen Schulen,
- 1 Schulleitung der Gesamtschule.

Mit Blick auf die Gesamtzahl der Schulleiterinnen und Schulleiter, insbesondere für die Schularten Realschule und Gymnasium, ist dieser Rücklauf durchaus zufriedenstellend. Allerdings wurden die Bögen vielfach eher fragmentarisch und lückenhaft ausgefüllt: Sehr viele fehlende Werte schmälern den Aussagegrad der erhobenen Daten massiv. Die gewonnenen Daten sind tatsächlich sehr viel weniger umfangreich und aussagekräftig, als es die Zahl der bearbeiteten Fragebögen scheinen lässt. Daher sind die Ergebnisse teilweise weniger als verallgemeinerbare Aussagen, sondern eher als Tendenzen zu verstehen, die die Grundgesamtheit der städtischen Schulen in München nur sehr bedingt abbilden. Verlässlichere Daten waren trotz mehrmaliger optimierender Versuche nicht zu erhalten.

3.3.2.1 Welches Personal ist an städtischen Schulen tätig? Welche Arten von Unterricht werden durchgeführt?

Anzahl der Lehrkräfte an den Schulen

Die Zahl der an den Schulen tätigen Lehrkräfte schwankt nach Schulart und Einzelschule massiv, wie folgende Tabelle zeigt (Tabelle 7).

Tabelle 7: Angaben der Schulleitungen zur Anzahl der Lehrkräfte nach Schulart

Schulart	Min	Max	Durchschnitt
Gymnasium	19	106	78
Realschule	38	83	57
Berufliche Schule	9	222	54

Im Schnitt sind an Gymnasien die meisten Lehrerinnen und Lehrer tätig, hier liegt der Mittelwert bei 78 Lehrkräften. Die Zahlen sind dabei an den einzelnen Gymnasien unterschiedlich und reichen von 19 bis 106 Lehrkräften. 57 Lehrkräfte unterrichten durchschnittlich an den Realschulen, Kollegien bestehen hier aus 38 bis 83 Personen. An den beruflichen Schulen schwankt die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer am stärksten: Es gibt kleine Schulen mit neun Lehrkräften, an andere unterrichten bis zu 222 Lehrkräfte. Der (hier wenig aussagekräftige) Durchschnitt liegt hier bei 54 Lehrenden. Diese teilweise geringe Zahl an den beruflichen Schulen mag sich dadurch ergeben, dass an dieser Schulart auch andere Berufsgruppen wie beispielsweise Meisterinnen oder Meister unterrichten, die eventuell nicht in die „Rechnung“ der Lehrkräfte eingegangen sind.

Weiteres Personal an den Schulen

Ebenso bestehen große Unterschiede hinsichtlich des weiteren Personals, das an den Schulen beschäftigt ist.



Tabelle 8: Weiteres Personal an Schulen laut Schulleitungen (gesamt)

Art des Personals	vor- handen	nicht vor- handen	Min Personen	Max Personen
Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen	2 %	98 %	1	1
Schulpsychologinnen/Schulpsychologen	86 %	14 %	1	4
Beratungslehrkräfte	87 %	13 %	1	7
Fachlehrkräfte	46 %	54 %	1	26
Meisterinnen/Meister	18 %	82 %	1	20
Jugendsozialarbeiterinnen/Jugendsozialarbeiter	7 %	93 %	1	2
Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeiter	59 %	41 %	1	16
Förderlehrerkräfte	2 %	98 %	k.A.	k.A.
Schulbegleiterinnen/Schulbegleiter	5 %	95 %	1	2
Therapeutinnen/Therapeuten	0 %	0 %	0	0
Pflegepersonal	2 %	98 %	3	3
Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)	2 %	98 %	3	3
Verwaltungspersonal	97 %	2 %	1	7
Praktikantinnen/Praktikanten, Bufdis u.ä.	30 %	70 %	1	8

Min = Minimum, Max = Maximum; k.A. = keine Angabe

Es zeigt sich, dass viele weitere Professionen an den Schulen in sehr unterschiedlicher Zahl vertreten sind. Den größten Anteil macht Verwaltungspersonal aus, das an nahezu allen Schulen tätig ist (97 Prozent), mit bis zu sieben Personen pro Schule. Weiterhin sind beispielsweise Beratungslehrkräfte (87 Prozent) sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen (86 Prozent) stark vertreten. Auch verfügen knapp 60 Prozent der Schulen über Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Die Zahlen an der Einzelschule schwanken allerdings stark: Die Zahl der Beratungslehrkräfte liegt zwischen eins und sieben, bei den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zwischen eins und vier. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind an einigen Schulen in großer Zahl vertreten (Maximum bei 16 Personen).

Im Gegensatz dazu berichten die Schulleiterinnen und Schulleiter, dass momentan keine Therapeutinnen und Therapeuten an ihren Schulen tätig sind. Gering ist auch die Zahl der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, der Förderlehrkräfte, des Pflegepersonals, des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts (MSD) (je 2 Prozent) und der Schulbegleitungen (5 Prozent). Hier schwankt die Anzahl zwischen einer und drei Personen.

Insgesamt fällt auf, dass über Beratungslehrkräfte oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen hinaus nur in sehr geringem Maß von weiteren an der Schule tätigen Berufsgruppen berichtet wird. An dieser Stelle ist jedoch explizit anzumerken, dass diese Angaben schwer interpretierbar und verallgemeinerbar sind, da die Zahl der Schulleiterinnen und Schulleiter, die die jeweiligen Fragen beantwortet haben, stark schwankt. So beruhen beispielsweise die Aussagen über Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, Pflegepersonal oder MSD auf den Angaben sehr weniger Personen. Es lassen sich daher teilweise nur Tendenzen ableiten. Dies gilt auch, betrachtet man die Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter nach Schularten differenziert.

Tabelle 9: Weiteres Personal an den Schulen laut Schulleitungen (nach Schularten)

Art des Personals	Gymnasium			Realschule			Berufl. Schulen		
	vor- handen	Min	Max	vor- handen	Min	Max	vor- handen	Min	Max
Sonderpädagoginnen/ Sonderpädagogen	0 %	0	0	7 %	1	1	0 %	0	0
Schulpsychologinnen/ Schulpsychologen	100 %	1	3	93 %	1	3	76 %	1	4
Beratungslehrkräfte	100 %	1	1	87 %	1	3	81 %	1	7
Fachlehrkräfte	13 %	1	1	69 %	1	4	46 %	3	26
Meisterinnen/Meister	0 %	0	0	0 %	0	0	32 %	1	20
Jugendsozialarbeiterinnen/ Jugendsozialarbeiter	0 %	0	0	25 %	1	2	0 %	0	0
Schulsozialarbeiterinnen/ Schulsozialarbeiter	38 %	1	1	31 %	1	3	75 %	1	6
Förderlehrerkräfte	0 %	0	0	0 %	0	0	5 %	k.A.	k.A.
Schulbegleiterinnen/ Schulbegleiter	13 %	2	2	0 %	0	0	0 %	0	0
Therapeutinnen/ Therapeuten	0 %	0	0	0 %	0	0	0 %	0	0
Pflegepersonal	0 %	0	0	0 %	0	0	4 %	3	3
Mobiler Sonderpädagogi- scher Dienst (MSD)	13 %	3	3	0 %	0	0	0 %	0	0
Verwaltungspersonal (z.B. Sekretärinnen/Sekretäre)	92 %	1	6	100 %	1	4	97 %	1	7
Praktikantinnen/Praktikan- ten, Bufdis u.ä.	50 %	1	8	100 %	k.A.	k.A.	36 %	1	1

Min = Minimum, Max = Maximum; k.A. = keine Angabe

Mit Blick auf die verschiedenen Schularten finden sich einige Gemeinsamkeiten, ebenso auch Unterschiede. An den meisten Schulen aller Schularten ist Verwaltungspersonal tätig; die Zustimmung liegt jeweils über 90 Prozent. Ebenso gibt es allen Schularten meist Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Beratungslehrkräfte. Die Zustimmung der Schulleiterinnen und Schulleitern von Gymnasien und Realschulen fällt zwar höher aus (je 87 bis 100 Prozent) als die der beruflichen Schulen (76 beziehungsweise 81 Prozent), allerdings ist an den beruflichen Schulen die Anzahl der jeweiligen dort tätigen Professionen höher als an den anderen beiden Schularten (je eine bis höchstens drei Personen an Gymnasium und Realschule, vier bzw. sieben Beschäftigte maximal an den beruflichen Schulen).

Unterschiede ergeben sich bei den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern: Lediglich knapp ein Drittel der Schulleitungen an Realschulen gibt an, darüber zu verfügen, wobei das Maximum bei drei liegt. 38 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien berichten über eine Höchstzahl von einer Person. An den beruflichen Schulen liegt nicht nur die Verfügbarkeit mit 75 Prozent deutlich höher, es sind auch die meisten Schulsozialarbeit-



rinnen und Schulsozialarbeiter an einer Schule tätig (bis zu sechs). Auch Fachlehrkräfte sind unterschiedlich vertreten. Diese sind an Realschulen (69 Prozent) und insbesondere an beruflichen Schulen (46 Prozent, max. 26) tätig.

Einige Berufsgruppen gibt es nur in bestimmten Schularten: Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) ist ausschließlich an Gymnasien tätig, von Jugendsozialarbeiterinnen und Jugendsozialarbeitern wird nur an der Realschule berichtet und lediglich die Schulleiterinnen und Schulleiter an beruflichen Schulen geben an, Pflegepersonal zu beschäftigen.

Zusammengefasst sind Beschäftigung und jeweilige Anzahl des Weiteren an den Schularten tätigen Personals eher heterogen zu beschreiben.

Ganztagsangebot an den Schulen

53 Prozent der Schulleitungen berichten von einem Ganztagsangebot, am häufigsten in Form des gebundenen Ganztags (68 Prozent), 28 Prozent nennen einen offenen Ganztags. Ein Tagesheim ist sehr selten (4 Prozent), lediglich an beruflichen Schulen.

Betrachtet man die Zahlen, welcher prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, die - gemessen an der Gesamtschülerzahl - an den einzelnen Schulen das Ganztagsangebot in Anspruch nimmt, fällt eine große Spannbreite der Angaben auf. So gibt es Schulen, an denen nur ein geringer Anteil das Ganztagsangebot wahrnimmt – das Minimum liegt bei 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Der Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter beschreibt, dass unter 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihrer Schulen am Ganztags teilnehmen. Lediglich drei Schulleiterinnen und Schulleiter (elf Prozent) äußern, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler im Ganztags unterrichtet werden. Der prozentuale Durchschnitt beträgt über alle Schulen hinweg 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Mit Blick auf die einzelnen Schularten verhält sich die Situation wie folgt.

Tabelle 10: Ganztagsangebot an den Schulen (nach Schularten)

	Gymnasium	Realschule	Berufl. Schulen
Ganztagsangebot vorhanden	92 %	93 %	19 %
Gebundener Ganztags	25 %	100 %	-
Offener Ganztags	75 %	-	50 %
Tagesheim	-	-	50 %

Über ein Ganztagsangebot verfügen v.a. Gymnasien und Realschulen (über 90 Prozent). An den beruflichen Schulen trifft das auf 19 Prozent zu. Die Form des Angebots unterscheidet sich nach Schulart: Die Gymnasien bieten v.a. den offenen Ganztags an, Realschulleiterinnen und Realschulleiter berichten ausschließlich vom gebundenen Ganztags. Hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern, die das Ganztagsangebot nutzen, geben die Schulleitungen der Gymnasien an, dass im prozentualen Durchschnitt 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler das Angebot wahrnehmen. Dabei ergibt sich eine große Spannweite: Während eine Schulleitung beschreibt, lediglich 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihrer Schule besuchen ganztags die Schule, liegt das Maximum bei 57 Prozent. Der Großteil der Schulleitungen



gen des Gymnasiums berichtet über ungefähr ein Drittel der Schülerschaft, das das Ganztagesangebot nutzt. An den Realschulen ist die Spannbreite der Angaben noch größer: Der geringste Anteil von Schülerinnen und Schülern liegt bei 10 Prozent an einer Schule. Wiederrum gibt es auch eine Schulleitung, die über eine Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Ganzttag berichtet. Im prozentualen Schnitt geben die Realschuldirektorinnen und -direktoren an, dass 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Ganzttag eingebunden sind.

An den beruflichen Schulen beantworten nur zwei Schulleiterinnen und Schulleiter die Frage nach dem Anteil ihrer Schülerinnen und Schüler, die am Ganzttag teilnehmen. Auch hier schwanken die Angaben stark; sie liegen bei 18 sowie 94 Prozent. Dies sind durchschnittlich 56 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die am Ganzttag teilnehmen. Da jedoch lediglich zwei Schulleiterinnen bzw. Schulleiter der beruflichen Schulen diese Frage beantworten, kann dies nicht als repräsentatives Abbild der Münchner beruflichen Schulen gewertet werden.

3.3.2.2 Wie wird die Schülerschaft an den Schulen charakterisiert?

Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach für die Expertise relevanten Faktoren – Gesamtbeurteilung und nach Schulart

Im Folgenden werden zum einen absolute Zahlen (Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler), zum anderen prozentuale Anteile bestimmter Schülergruppen (z.B. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) an den jeweiligen Gesamtschülerzahlen berichtet.

Folgt man den Angaben der Schulleitungen, werden an den städtischen Schulen derzeit im Mittel etwa 827 Kinder und Jugendliche pro Schule unterrichtet, davon mehr männliche Schüler (im Mittel 447) als weibliche Schülerinnen (im Mittel 380). Allerdings ist die Spannweite hier sehr groß, da, wie bereits angeführt, die Schulen unterschiedlich groß sind: Manche Schulen haben lediglich 24 oder 78 Schülerinnen und Schüler, an anderen sind es über 2.350.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: An 20 der städtischen Schulen gibt es derzeit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, das entspricht in etwa einem Drittel der teilnehmenden Schulen (bei der Schulleiterbefragung; n=66). Unter den Schulen, die eine Schülerin bzw. einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, befinden sich acht Gymnasien (61,5 Prozent der teilnehmenden Gymnasien), vier Realschulen (26,6 Prozent der teilnehmenden Realschulen) und acht berufliche Schulen (21,6 Prozent der teilnehmenden beruflichen Schulen). Insgesamt wurden von den Schulleitungen 112 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelistet. Im Durchschnitt besuchen 5,6 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf diese Schulen. Dabei gibt es eine erhebliche Streuung. An manchen Schulen findet sich nur ein Schüler bzw. eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf, an anderen sind es 19.

Die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verteilen sich folgendermaßen auf die Schularten: Rund 30 Prozent besuchen je ein Gymnasium oder eine Realschule, 40 Prozent eine berufliche Schule (Tabelle 11.)



Tabelle 11: Angaben der Schulleitungen zur Schülerschaft unter dem Fokus Inklusion (nach Schularten)

Verteilung der Schülerinnen/Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf auf	Gymnasium	Realschule	berufliche Schule
	32,1 %	27,7 %	40,2 %
Verteilung der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund auf	Gymnasium	Realschule	berufliche Schule
	16,3 %	23,7 %	60 %
Verteilung der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund UND sonderpäd. Förderbedarf auf	Gymnasium	Realschule	berufliche Schule
	4,9 %	4,9 %	90,2 %
Verteilung der Schülerinnen/Schüler mit Bedarfen in DaZ/Sprache auf	Gymnasium	Realschule	berufliche Schule
	9,3 %	18,3 %	72,4 %

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: An 51 der städtischen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geführt, das entspricht rund 80 Prozent der teilnehmenden Schulen. Darunter befinden sich elf Gymnasien, zwölf Realschulen und 28 berufliche Schulen, das heißt, 85 Prozent der Gymnasien, 80 Prozent der Realschulen und rund 75 Prozent der beruflichen Schulen unterrichten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Insgesamt wurden von den Schulleitungen 14.751 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gelistet. Die Streuung ist dabei – ähnlich wie beim sonderpädagogischen Förderbedarf – sehr groß: So beträgt das Minimum je nach Schule drei Prozent der Schülerschaft, das Maximum 100 Prozent. Über alle Schulen hinweg liegt der prozentuale Durchschnitt insgesamt bei 35 Prozent.

Dabei teilen sich die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund folgendermaßen auf die Schularten auf: Während 60 Prozent von ihnen eine berufliche Schule besuchen, finden sich 23,7 Prozent an einer Realschule und nur 16,3 Prozent am Gymnasium.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund: Diese gibt es an sechs städtischen Münchner Schulen, das entspricht neun Prozent der teilnehmenden Schulen. Unter den Schulen befinden sich ein Gymnasium, zwei Realschulen und drei berufliche Schulen. Insgesamt wurden 41 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund von den Schulleiterinnen und Schulleitern angegeben. Diese besuchen zu je fünf Prozent ein Gymnasium bzw. eine Realschule und zu 90 Prozent eine berufliche Schule.

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen im Bereich Sprache oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Diese werden an 39 städtischen Schulen unterrichtet, das entspricht 59 Prozent der teilnehmenden Schulen. Darunter sind sechs Gymnasien (46 Prozent der teilnehmenden Gymnasien), zehn Realschulen (66 Prozent der teilnehmenden Realschulen) und 22 berufliche Schulen (59,5 Prozent der teilnehmenden beruflichen Schulen). Insgesamt sehen die Schulleitungen bei 5.925 Schülerinnen und Schülern besondere Bedarfe im Kontext



Sprache oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Auch hier ist die Streuung, ähnlich wie beim Migrationshintergrund, groß: Während einige Schulleitungen unter ihrer Schülerschaft gar keine Jugendlichen mit sprachlichen Schwierigkeiten anführen, gehen die Zahlen bis dahin, dass alle Schülerinnen und Schüler besondere Bedarfe hinsichtlich der Sprache haben.

Die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen im Kontext Sprache oder DaZ teilen sich wie folgt auf die Schularten auf: 9,3 Prozent besuchen ein Gymnasium, 18,3 Prozent eine Realschule und der größte Anteil von 72,4 Prozent eine berufliche Schule.

Zusammengefasst wird deutlich, dass im Kontext Inklusion an städtischen Schulen bis dato die Aspekte Migrationshintergrund und Sprache bzw. DaZ in weitaus größerem Umfang von Bedeutung sind als der Aspekt des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Darüber hinaus wird deutlich, dass die beruflichen Schulen – im Vergleich zu den Gymnasien und Realschulen – überproportional von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Migrationshintergrund oder mit Bedarfen im Kontext Sprache bzw. DaZ betroffen sind.

Welche sonderpädagogischen Förderbedarfe weisen die Schülerinnen und Schüler auf? Gesamtbetrachtung

Die Beschreibung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lässt sich weiter nach Förderschwerpunkten differenzieren.

Tabelle 13: Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkt aus Sicht der Schulleitungen (gesamt)

Förderschwerpunkt	Min	Max
Emotionale/soziale Entwicklung	1	9
Autismus	1	16
Lernen	1	2
Geistige Entwicklung	1	1
Körperliche und motorische Entwicklung	1	7
Sprache	1	5
Hören	1	2
Sehen	1	12

Min = Minimum, Max = Maximum

Da hier nur sehr wenige Schulleitungen Angaben gemacht haben (die Zahlen liegen zwischen einer und acht Personen; je nach Frage bzw. Förderschwerpunkt schwankt die Beteiligung), sind an dieser Stelle nur die Minimal- und Maximalwerte angegeben. Die meisten Angaben finden sich zu den Bereichen Autismus und Sehen, mit maximal 16 bzw. 12 Schülerinnen und Schülern mit diesen Förderschwerpunkten je Schule, gefolgt von maximal neun Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Weiterhin finden sich bis zu sieben bzw. fünf Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung sowie Sprache an einer Schule. Die Förderschwerpunkte Hören, Lernen und geistige Entwicklung gibt es nur sehr selten an den Schulen.

3.4 Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer

Wie setzt sich die Stichprobe der Lehrkräfte zusammen? Welche Voraussetzungen bringen die Lehrerinnen und Lehrer mit? Gesamtbetrachtung

An der Befragung an allen städtischen Schulen Münchens mittels Fragebogen haben sich 1.251 Lehrerinnen und Lehrer beteiligt. Das entspricht einer Rücklaufquote von etwa 25 Prozent. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer

- sind im Schnitt 43 Jahre alt (die Spannweite reicht hier von 24 bis 76 Jahren),
- verfügen über eine durchschnittliche Berufserfahrung von 15 Jahren (mit einer Spanne von keinem ganzen Jahr bis 58 Jahre Berufserfahrung),
- sind zu 66 Prozent weiblich, zu 34 Prozent männlich und
- arbeiten zu 68 Prozent in Voll- und 32 Prozent in Teilzeit.

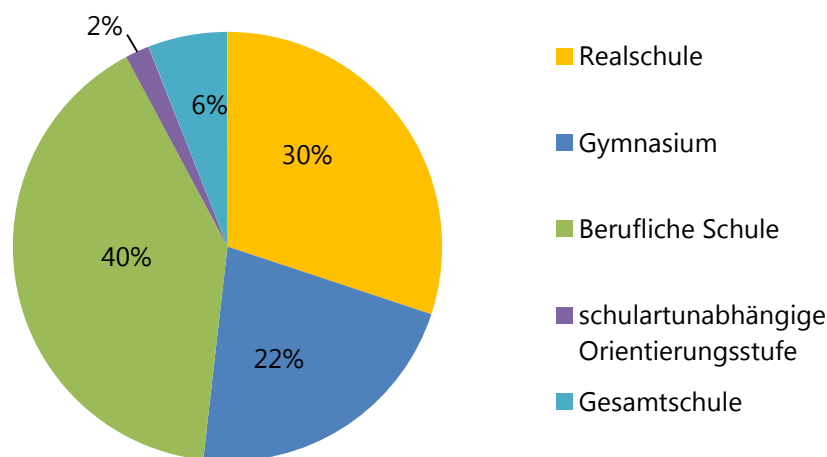


Abbildung 9: Teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer nach Schulart

Betrachtet man die einzelnen Schularten, sind die Lehrkräfte der beruflichen Schulen am stärksten vertreten (40 Prozent). Dies entspricht deren Anteil an den städtischen Schulen, denn hier sind die beruflichen Schulen die größte Gruppe. Gemäß dieser Verteilung folgen die Realschullehrkräfte mit 30 Prozent sowie Lehrende des Gymnasiums mit 22 Prozent. Sechs Prozent der Fragebögen stammen von Lehrkräften der Gesamtschule und zwei Prozent von denen der schulartunabhängigen Orientierungsstufe.

Verteilung und Beschreibung nach Schulart

Gymnasium

Die Lehrkräfte der Gymnasien lassen sich wie folgt näher charakterisieren. Sie

- haben ein durchschnittliches Alter von 45 Jahren (die Altersspanne erstreckt sich dabei von 27 bis 65 Jahren),
- verfügen über eine Berufserfahrung von im Schnitt 17 Jahren (die geringste Berufserfahrung liegt bei einem Jahr, die Lehrkraft mit der meisten Erfahrung gibt 39 Jahre an),



- sind zu 68 Prozent weiblich, zu 32 Prozent männlich, und
- arbeiten zu 63 Prozent in Vollzeit, zu 37 Prozent in Teilzeit.

Die Frage nach den (überwiegend unterrichteten) Unterrichtsfächern zeigt, dass als erstes Fach besonders häufig die Fächer Deutsch (28 Prozent), Mathematik (25 Prozent) und Englisch (12 Prozent) unterrichtet werden. Als zweites Fach werden Physik (12 Prozent), Geschichte und Sport genannt (je 11 Prozent).

Realschule

Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen

- sind durchschnittlich 39 Jahre alt (die jüngste Lehrkraft ist 26 Jahre alt, das höchste Alter liegt bei 76 Jahren),
- haben im Mittel zwölf Jahre Erfahrung im Beruf (es ergibt sich eine Spannweite, die von einem Jahr bis zu 47 Jahren reicht),
- sind überwiegend weiblich (73 Prozent, männlich 27 Prozent) und
- arbeiten zu 72 Prozent Vollzeit, zu 28 Prozent in Teilzeit.

Hier nehmen ebenfalls die Fächer Mathematik (32 Prozent), Deutsch (26 Prozent) und Englisch (14 Prozent) die erste Stelle ein, während analog zum Gymnasium Sport (zehn Prozent), Geschichte (9 Prozent) und Physik (7 Prozent) am häufigsten als zweites Fach gelehrt werden.

Berufliche Schule

Die Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

- sind im Schnitt 46 Jahre alt (die Lehrkräfte geben eine Spannbreite an, die sich von 24 bis 68 Jahren erstreckt),
- verfügen über eine durchschnittliche Berufserfahrung von 16 Jahren (die geringste Erfahrung liegt bei weniger als einem Jahr, die längste bei 43 Jahren),
- sind zu 60 Prozent weiblich, zu 40 Prozent männlich und
- arbeiten zu 66 Prozent in Vollzeit, zu 34 Prozent in Teilzeit.

Als erstes Fach nennen die Lehrenden Deutsch (10 Prozent), Mathematik (5 Prozent) und Englisch (4 Prozent). An zweiter Position finden sich Fächer wie Sozialkunde (12 Prozent), Ethik (2 Prozent) oder Sport (2 Prozent).

Zusammenfassend sind die Realschullehrkräfte im Schnitt am jüngsten und haben damit zugleich die geringste Berufserfahrung. An allen Schularten unterrichten mehr Frauen als Männer, ebenso arbeitet der Großteil der Lehrkräfte Vollzeit. An allen Schularten sind Deutsch, Mathematik sowie Englisch die am häufigsten unterrichteten Fächer. Die beruflichen Schulen verfügen über die größte Fächervielfalt. Hier finden sich verschiedene Fächer, die die berufliche Ausrichtung der jeweiligen beruflichen Schule widerspiegelt, wie Brillenlehre, Bautechnik, Augenoptik, Arbeitsplanung, ergotherapeutische Verfahren, Gesundheit und Pflege oder Verkauf und Beratung. Dies erklärt den im Vergleich zu den anderen Schularten geringeren prozentualen Anteil von Fächern wie Deutsch oder Englisch.



3.5 Durchführung und Vorgehen

3.5.1 Partizipativer Forschungsansatz und Mixed-Method-Approach: Forschungsdesign

3.5.1.1 Participatory Approach – Partizipative Forschung

Das der Expertise zugrundeliegende Forschungsdesign, um einen Rahmen für Inklusion und Diversität an der Schule zu schaffen, ist eingebettet in den Kontext partizipativer Forschung (Bergold & Thomas, 2010; Cohen et al., 2011; Kemmis & McTaggart, 2005; Reason & Bradbury, 2008). Diese Art des Vorgehens bezeichnen Cohen et al. übersetzt als „ein machtvolleres Verfahren für Veränderung und Fortschritt auf lokaler Ebene“. Veränderung auf verschiedenen Ebenen von Schule muss zum einen das lokale Umfeld, das für einen Ort oder eine Umgebung bedeutsame Wissen, berücksichtigen; zum anderen muss die Wahrnehmung und Perspektive derer erkundet und einbezogen werden, die die „Agents of Change“ sind, also die Sicht derer, die Veränderung durch Handeln aktiv herbeiführen und umsetzen. Mit Blick auf das vorliegende Stufenkonzept sind das die Lehrkräfte und Schulleitungen an den Einzelschulen. Ein partizipatives Forschungsvorgehen trennt Veränderung und Entwicklung von ideologisch geführten Top-Down-Diskursen und macht Veränderungs- und Entwicklungsprozesse zu demokratisch geführten Bottom-Up-Prozessen (Schatz & Steiner-Löffler, 1999).

Partizipative Forschung will die soziale Wirklichkeit in Zusammenarbeit mit der Praxis erforschen, verstehen aber auch verändern (von Unger, 2014). Bedeutend ist der Gedanke einer engen Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis, wenn Forschungsergebnisse wirklich zur praktischen Anwendung kommen sollen. Wissen zu produzieren reicht nicht aus, da ein Mehr an Wissen noch nicht dessen Verbreitung in der Praxis bedeutet (De Leeuw, McNees, Crisp & Stagnitti, 2008; von Unger, 2012). Die strikte Trennung von Wissenschaft und Praxis soll aufgelöst werden.

Partizipative Forschung führt somit verschiedene Perspektiven zusammen: die der Forschung und die der Praxis. Beide kokonstruieren gemeinsam Wissen und Strategien, um den Herausforderungen in einem professionellen Kontext zu begegnen. Dazu gibt es Kriterien, von denen einige kurz skizziert sind, die auch für die vorliegende Expertise leitend waren (Bergold & Thomas, 2010; Cohen et al., 2011; Kemmis & McTaggart, 2005; Reason & Bradbury, 2008):

1. Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Praxis - dem lokalen Umfeld - sind in den Forschungsprozess einzubinden.
2. Der Forschungsgegenstand ist von großer Bedeutung für die Beteiligten aus dem lokalen Umfeld, also denjenigen Personen und Personengruppen, die für die Umsetzung der Ergebnisse Sorge tragen.
3. Ein solcher Forschungsprozess hat mehrere aufeinander aufbauende Phasen; die Beteiligten sind in möglichst viele dieser Stufen einzubinden.
4. Eine Beteiligung am Forschungsprozess hat für keine Person(engruppe) negative Konsequenzen, unabhängig davon wie er/sie sich in den Prozess einbringt und sich äußert.



Da der gemeinsame Erkenntnisgewinn von Forscherinnen und Forschern sowie Praktikerinnen und Praktikern das zentrale Ziel des Vorgehens ist, gilt zudem die Kommunikation als wesentliches Element partizipativer Forschung (Kemmis & McTaggart, 2005). Die genannten Kriterien spiegeln sich im methodischen Vorgehen zur Erstellung des Stufenkonzepts wider:

1. Wie bereits beschrieben, wird das Stufenkonzept in enger Zusammenarbeit mit Verantwortlichen des Referats für Bildung und Sport der Landeshauptstadt, des Behindertenbeirats sowie natürlich den direkten schulischen Akteurinnen und Akteuren - den Schulleitungen und Lehrkräften - entwickelt.
2. Inklusion, Diversität und Migration sind derzeit aktuelle, relevante Themen, die Öffentlichkeit, (Bildungs)Politik, Wissenschaft und Praxis gleichermaßen beschäftigen und betreffen; für die städtischen Schulen Münchens liegt bislang kein einheitliches Konzept vor, welches die Relevanz des Forschungsgegenstands unterstreicht.
3. In die verschiedenen Projektschritte sind stets die Akteurinnen und Akteure aus Praxis und Forschung einbezogen.
4. Durch die Gewährleistung der Anonymität sowie der Freiwilligkeit der Teilnahme in allen Schritten der Datengewinnung ist selbstverständlich auch der vierte Punkt gewahrt, dass eine Beteiligung am Forschungsprozess keinerlei negative Konsequenzen zur Folge hat.

Dem Grundsatz des partizipativen Ansatzes, dass Forschung v.a. *mit* und nicht *über* Menschen stattfinden soll (Bergold & Thomas, 2010), wird somit Folge geleistet. Es kommt zu einer Verknüpfung verschiedener Perspektiven, was in der partizipativen Forschung als Voraussetzung für eine Erweiterung von Wissen und Kompetenzen aller Beteiligten gilt (von Unger, 2014).

Die Einbindung aller beteiligten Personen aus der Praxis geschieht dabei in unterschiedlicher Form: Zum einen wird mit den Projektpartnerinnen und Projektpartnern stets der Austausch über Ergebnisse und das weitere Vorgehen gesucht. Verschiedene Termine zum Austausch und Gespräche mit dem begleitenden Beraterkreis u.a. zur Information über aktuelle Erkenntnisse und Beratung über weitere Schritte sind ein Beispiel dafür. Zum anderen sind selbstverständlich auch die Kommunikation und der Kontakt mit der Stichprobe zentral. Dies stand von Anfang an im Fokus und wurde durch Einbezug und Information der Schulen berücksichtigt, beispielsweise durch die bereits erwähnte Informationsveranstaltung zu Beginn. Schließlich wurden die Daten unter Einbezug aller Lehrkräfte und Schulleitungen der städtischen Schulen Münchens gewonnen.

Die Umsetzung der beschriebenen Grundsätze erfordern natürlich auch wissenschaftliche Methoden der Datenerhebung, die diesen Anforderungen gerecht werden. Die Strategie der partizipativen Forschung lässt dabei alle Verfahren zu, die im Kontext qualitativer und quantitativer Forschung bekannt und etabliert sind (Bergold & Thomas, 2010). Es wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, in dem mehrere Schritte mit unterschiedlichen Verfahren aufeinander folgen und zusammengeführt werden.

3.5.1.2 Mixed-Methods-Approach: Kombination mehrerer Verfahren

Mixed-Methods bedeuten eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen eines Forschungsvorhabens (Kuckartz, 2014). Die Verbindung qualitativer und quantitativer Verfahren ist eine logische Konsequenz aus dem vielfältigen Wirklichkeitsbereich, in dem das zu entwickelnde Stufenkonzept angesiedelt ist. Insbesondere eine erschöpfende Betrachtung von Schule ist stets auf unterschiedliche Datenquellen angewiesen (Fend, 2006). Vor allem komplexe Forschungsfragen, die mehrere Ebenen betreffen, verlangen „Antworten, die mehr als nur Zahlen im quantitativen und Worte im qualitativen Sinne beinhalten“ (Creswell, 2014, S. 17). Der wechselseitige Bezug der beiden Datenarten aufeinander macht eine umfassende Betrachtung solcher Fragen möglich und lässt ein tieferes Verständnis für Zusammenhänge, Hintergründe und Kontexte zu. Auf diese Weise lassen sich die Stärken beider Verfahren, z.B. Vollständigkeit, gewichtete Aussagen oder Einbezug kommunikativer Prozesse, nutzen und die quantitativ erfassten Resultate können mit Begründungen und Beispielen untermauert werden (Cohen et al., 2011).

Die Zusammenführung der jeweiligen Ergebnisse, Daten und Schlussfolgerungen kann entweder bereits während des Projekts oder am Ende eines Forschungsvorhabens erfolgen (Kuckartz, 2014). Im Rahmen der Erstellung des Stufenkonzepts geschieht beides: Zum einen dienen die quantitativen Daten als Orientierungshilfe bei der Auswahl der Schulen, die für die qualitative Erhebung in Frage kamen. Zum anderen wurden am Ende beide Datenquellen zusammengeführt und genutzt, um das Stufenkonzept zu konzipieren.

3.5.1.3 Forschungsdesign im Überblick: Methodische Ansätze und Schritte

Die folgende Abbildung 10 zeigt die verschiedenen methodischen Ansätze und Schritte auf:

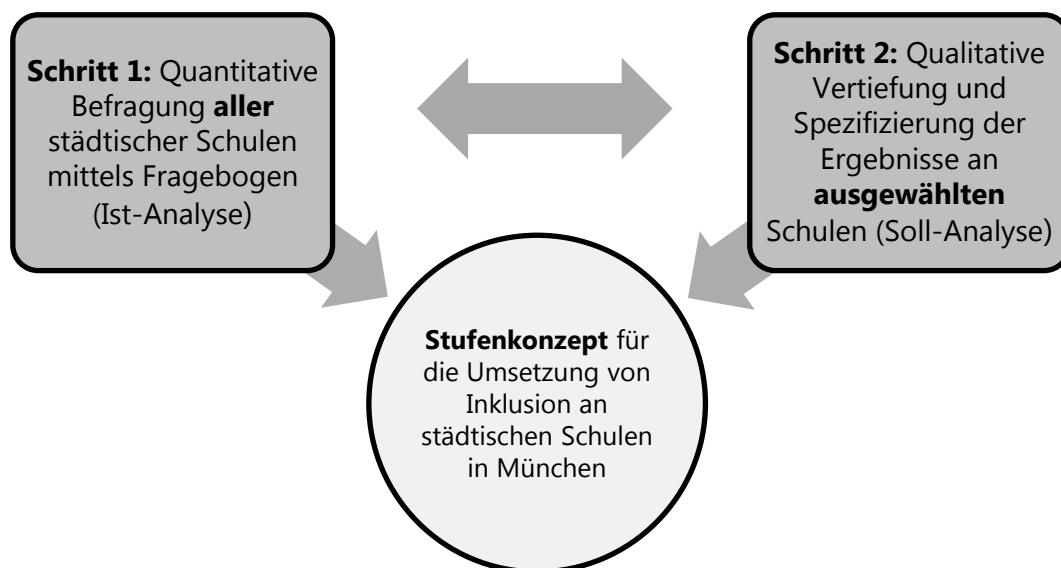


Abbildung 10: Forschungsdesign und Schritte im Überblick



Teil 1: Quantitative Methodik – Fragebogen für alle städtischen Schulen

Ziel des ersten Schritts ist es, verallgemeinerbare Aussagen über den aktuellen Stand und folgend die Bedürfnisse und Ressourcen an den städtischen Schulen zu treffen, um davon ausgehend ein Konzept für die Umsetzung von Inklusion zu erstellen. Eine solche Analyse sollte möglichst flächendeckend erfolgen, um verallgemeinerbare Ergebnisse ableiten zu können. Eine Vollerhebung wurde auch deshalb angestrebt, da sie Schlussfolgerungen mit dem höchsten Generalisierungsgrad ermöglicht.

Eine so umfangreiche Erhebung lässt sich gut mittels eines quantitativen Verfahrens, eines Fragebogens, bewältigen. Vorteile einer schriftlichen Fragebogen-Erhebung liegen weiter in der großen organisatorischen und zeitlichen Flexibilität sowie in der Erreichbarkeit der Zielpersonen. Die Befragten können den Zeitpunkt, zu dem sie den Bogen ausfüllen, selbst frei und flexibel wählen. Da kein direkter Kontakt zwischen Forscherinnen und Forschern und Befragten besteht, ist die Anonymität der Zielpersonen gewahrt und die Gefahr der Verfälschung des Antwortverhaltens durch soziale Erwünschtheit wird reduziert (Porst, 2009).

Dieses Vorgehen bringt weitere Vorteile mit sich:

- Erste Ergebnisse zum aktuellen Stand schulischer Inklusion lassen sich schnell und früh im Projektverlauf gewinnen; dies bietet erste Anhaltspunkte für den zweiten Projektschritt, die Soll-Erhebung.
- Auf Basis der Befragung lassen sich Kriterien festlegen, nach denen Schulen für eine vertiefte, spezifische Ermittlung von Bedarfen ausgewählt werden können.

Die Antwortmöglichkeiten folgen sowohl im Schulleitungs- als auch im Lehrkräftefragebogen überwiegend einem geschlossenen Format; die Befragten können also zwischen vorgegebenen Alternativen auswählen (siehe Kapitel 3.5.2). Dies stellt die spätere Vergleichbarkeit der verschiedenen Antworten sowie eine hohe Standardisierbarkeit sicher (Reinders, 2015). Um möglichst alle Antwortalternativen abzudecken und zu gewährleisten, dass sich möglichst viele der Befragten in den Optionen wiedererkennen, wird an einigen Stellen die Antwortkategorie „trifft bei uns nicht zu“ hinzugefügt.

Einen stärker ausdifferenzierten Blick können quantitative Verfahren allerdings nicht alleine leisten, denn standardisierte Fragebögen können u.a. die „Relevanzsysteme der Betroffenen“ nicht ermitteln (Lamnek, 2010, S. 414). Eine rein quantitative Erhebung erscheint auch deshalb nicht geeignet, da gemäß des partizipativen Ansatzes ein kommunikativer Prozess als notwendig angesehen wird, eben um täglich bedeutsame Aspekte der Arbeit zu erfassen. Somit stützt sich die Expertise nicht allein auf die quantitative Befragung, sondern diese bildet vielmehr den Ausgangspunkt für Schritt zwei, das qualitative Vorgehen.

Teil 2: Qualitative Methodik – Gruppendiskussionen an ausgewählten Einzelschulen

Über die Ist-Analyse hinaus wird in diesem zweiten Schritt präzisiert, welche spezifischen Bedarfe für Inklusion und den Umgang mit Diversität bestehen. In Workshops zu den Anforderungen, nötigen Maßnahmen und Ressourcen von Inklusion tauschten wir uns mit Kleingruppen



pen von Lehrkräften der jeweiligen Schulen im Rahmen von Gruppendiskussionen aus. Die daraus entstandenen Ergebnisse bildeten die Datengrundlage der Soll-Analyse. Diese differenzierte Betrachtung und Spezifizierung kann auf Basis einer reduzierten Stichprobe erfolgen, die dennoch repräsentative und generalisierbare Schlüsse zulässt. Grundlage für die Auswahl der Schulen war die quantitative Befragung aus dem ersten Schritt. Kriterien, die bei der Selektion der Schulen für die Diskussionsrunden wesentlich sind bzw. Berücksichtigung finden, waren beispielsweise Förderquoten, Erfahrung mit Inklusion bzw. keinerlei Erfahrung mit Inklusion, aber auch die Lage der jeweiligen Schule in der Stadt, um regionale Ballung zu vermeiden (Lamnek, 1998), sowie die Größe der Schule und natürlich die Schulart.

Hier ist allerdings zu erwähnen, dass dieses geplante Vorgehen nur begrenzt realisiert werden konnte, da sich viele Schulen nicht zu einer Teilnahme bereit erklärten oder sich die Kontaktaufnahme mit den Schulleiterinnen und Schulleitern als sehr schwierig herausstellte. Deshalb übernahmen das Referat für Bildung und Sport diese Aufgabe, wählten einige der Schulen aus und stand im Kontakt mit den Schulleiterinnen und Schulleitern.

Es erscheint wesentlich - über den Fragebogen hinaus - den direkten Austausch mit Lehrkräften zu suchen, da nur so Details über deren Alltag, die Herausforderungen der Inklusion sowie Bedarfe und Ressourcen, die sich aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker ergeben, ermitteln lassen. Ohne die Stimmen der direkt Betroffenen beziehungsweise Beteiligten kann ein sinnvolles, praxisnahes Stufenkonzept kaum entwickelt werden. So lassen sich für die Expertise die Aussagen aus dem Fragebogen durch die Aussagen der Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen durch neue Aspekte ergänzen und bereichern.

Qualitative Methoden bringen den Vorteil mit sich, dass Kommunikation, Verstehen und Offenheit zentrale Grundsätze sind, sodass Erkenntnisse im direkten Austausch mit der Zielgruppe gewonnen werden, wobei das Vorgehen flexibel und prozesshaft ist (Lamnek & Krell, 2016). Wesentlich ist zudem der Gedanke, dass soziale Phänomene sich stets in Gruppen bzw. deren Interpretationen bestimmter Sachverhalte zeigen. Durch die Gruppendiskussion mit den Lehrkräften ist jeweils eine inhaltliche Vertiefung nach der jeweiligen Relevanz, die ein bestimmtes Thema oder Problem für die einzelne Gruppe hat, möglich. So können verschiedene Aspekte individuell vertieft werden, sodass vielfältige Facetten des übergeordneten Themenbereichs, der Erfordernisse inklusiver Beschulung ermittelt und besprochen werden können (Blank, 2011). Die Dynamik, die sich durch den Austausch verschiedener Personen ergibt, bringt verschiedene Meinungen, Problematiken sowie Lösungsideen zum Vorschein, sodass sich vielfältige Erkenntnisse ergeben.

Dieser Mixed-Methods-Ansatz wird den Kriterien der partizipativen Forschung gerecht. In allen Phasen des Projekts steht stets der Einbezug von und die Kommunikation mit den direkten Beteiligten im Fokus. Die Schulleitungen und Lehrkräfte sind am Forschungsprozess beteiligt und tragen damit maßgeblich zur Konzeption des Stufenkonzepts bei – nicht nur durch die Angaben und Informationen aus dem Fragebogen, sondern v.a. auch im direkten Austausch während der Gruppendiskussionen.



3.5.2 Vollerhebung mittels eines Fragebogens an den städtischen Münchner Schulen (Ist-Analyse)

Für die schriftliche Befragung an den städtischen Schulen in München wurden zwei verschiedene Fragebögen konzipiert:

- Fragebogen für die Schulleitungen
- Fragebogen für die Lehrkräfte

Im Aufbau folgen beide Fragebögen einem einheitlichen Layout sowie einer klaren Gliederung, verschiedene thematische Abschnitte werden jeweils deutlich gekennzeichnet. Bei Instruktionen und selbstkonzipierten Items wird stets auf Verständlichkeit der Formulierungen geachtet, um die Akzeptanz der Befragten zu sichern (Bühner, 2004; Reinders, 2015).

3.5.2.1 Fragebogen für Schulleitungen

Der Fragebogen für die Schulleiterinnen und Schulleiter zielt in erster Linie auf die Erfassung statistischer Angaben über die Einzelschule ab, dies sowohl mit Blick auf allgemeine Angaben als auch mit konkretem Fokus auf Inklusion und Diversität. Die Konzeption ist an Inhalten der Amtlichen Schulstatistik (ASD) orientiert. Bei der Formulierung der Fragen ist berücksichtigt, dass diese allen beteiligten Schularten gerecht werden.

Alle Fragen bzw. Elemente des Fragebogens sind Eigenentwicklungen. Die Antwortmöglichkeiten setzen sich aus halboffenen und geschlossenen Formaten zusammen. Die geschlossenen Items können dabei entweder durch Ankreuzen von Ja-Nein-Alternativen oder Multiple-Choice-Formaten, mit Abstufungen auf Likert-Skalen, die z.B. vierstufig von „überhaupt nicht wichtig“ bis „überaus wichtig“ reichen, beantwortet werden.

Der Bogen enthält Fragen zu folgenden Aspekten:

- Klassenarten in der jeweiligen Anzahl;
- Zahl der Lehrkräfte und weiterem, an der Schule tätigem Personal;
- Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an der Schule unterrichtet werden;
- Zahl der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, der Art des Förderschwerpunkts und mit Migrationshintergrund;
- Räumliche Ausstattung der Schule;
- Art und Umfang des Angebots schulinterner Fortbildungen zu Inklusion und Diversität oder anderen relevanten Themen;
- Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern (beispielsweise mit Beratungsstellen, Ausbildungsbetrieben oder Behörden der Stadt München);
- Bedeutung verschiedener Ressourcen, die im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft eine Rolle spielen (z.B. Barrierefreiheit, Arbeit in multiprofessionellen Teams oder Unterrichtsmaterial in einfacher Sprache);

Einige Ergebnisse zum Schulleiterfragebogen sind im Anhang Expertise (siehe Kapitel 7.1) dargestellt. Der Grund hierfür liegt in der in Kapitel 3.3.2 schon angeführten fragmentarischen



Bearbeitung der Fragebögen durch die Schulleitungen und den daraus resultierenden vielen fehlenden Werten. Daher sind die Ergebnisse teilweise weniger als verallgemeinerbare Aussagen, sondern eher als Tendenzen zu verstehen, die die Grundgesamtheit der städtischen Schulen in München nur sehr bedingt abbilden. Einige Teile sind in die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 4.1) eingearbeitet.

3.5.2.2 Fragebogen für die Lehrkräfte

Die Fragen, die sich an die Lehrkräfte der städtischen Schulen richten, thematisieren im Wesentlichen deren derzeitigen Arbeitsalltag hinsichtlich Inklusion und Diversität sowie diesbezügliche Kenntnisse, individuelle Einschätzungen und Haltungen. Das Antwortformat besteht dabei v.a. aus Multiple-Choice-Fragen und ist likert-skaliert; für einige wenige Fragen ist eine halboffene Beantwortung vorgesehen (z.B. „Welche Fächer unterrichten Sie (überwiegend)?“).

Der Fragebogen setzt sich aus (1) Fragen zu demografischen Angaben, (2) bereits bestehenden, etablierten Messinstrumenten und (3) selbstentwickelten Messinstrumenten zusammen.

(1) Demografische Angaben

Die demografischen Angaben umfassen Fragen

- zu Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Unterrichtsfächern;
- zur Zahl von Schülerinnen und Schülern mit formal festgestelltem sonderpädagogischem sowie „gefühltem“ Förderbedarf im eigenen Unterricht.

(2) Etablierte Messinstrumente

Folgende etablierte Messinstrumente kommen in der vorliegenden Expertise zum Einsatz.

Einstellungen zur Integration (EZI)

Das Messinstrument von Kunz et al. (2010) erfasst die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Integration beziehungsweise Inklusion. Die insgesamt elf Items bilden die zwei Unterskalen „Schulische Förderung und Unterstützung“ und „Soziale Integration“. Die sechsstufige Likert-Skala reicht von „1 = stimmt gar nicht“ bis „6 = stimmt ganz genau“. Tabelle 14 stellt die beiden Subskalen mit Itemzahl, Beispielitem und Reliabilität dar.

Tabelle 14: Einstellungen zur Integration: Subskalen, Itemzahl, Beispielitem, Cronbachs Alpha

Subskalen	Anzahl Items	Beispielitem	α
Schulische Förderung und Unterstützung	7	Je mehr Zeit Kinder/Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	.85
Soziale Integration	4	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.	.78



Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit

Das Instrument zur inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit fragt nach der subjektiven Zuversicht, die Anforderungen heterogener Klassensituationen zu bewältigen. In den insgesamt 24 Items sind verschiedene Förderschwerpunkte berücksichtigt. Die vierstufige Likert-Skala reicht von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“. Das Instrument umfasst vier Subskalen, die in Tabelle mit Itemzahl, Beispielitem und Reliabilität dargestellt sind.

Tabelle 15: Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit: Subskalen, Itemzahl, Beispielitem, Cronbachs Alpha

Subskalen	Anzahl Items	Beispielitem	α
Adaptive Unterrichtsgestaltung	10	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder/Jugendliche mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	.84
Stiftung eines inklusiven Klassenklimas	5	Ich kann es schaffen, das Schulleben so zu gestalten, dass auch Kinder/Jugendliche mit schwierigem Sozialverhalten darin einbezogen werden können.	.78
Inklusive Lehrerpersönlichkeit	5	Ich weiß, dass ich auch in Klassen mit großen Leistungsunterschieden die Lernvoraussetzungen eines jeden Kindes/Jugendlichen erkennen kann und meinen Unterricht darauf aufbauend planen kann.	.70
Erfolgreiches Unterrichten	4	Wenn ich mich auch noch so sehr bemühe, ich werde in meiner Klasse den Unterricht nicht so gestalten können, dass auch Kinder/Jugendliche mit unzureichenden Sprachkenntnissen erfolgreich mitlernen können.	.70

Kooperation im Lehrerberuf

Das von Fußangel (2008) konzipierte Messinstrument zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet drei verschiedene Bereiche der Kooperation. Die insgesamt 46 Items bilden insgesamt zwölf Subskalen, von denen jeweils vier die drei Bereiche repräsentieren.

- Die Zusammenarbeit wird zunächst im Bereich *Ausüben der verschiedenen Formen von Kooperation* hinsichtlich verschiedener Formen von Kooperation und deren Ausprägung unterschieden.
- Weiter sind die *Bedingungen der Zusammenarbeit* erfasst, die aus Sicht der Befragten an der Schule vorherrschen, beispielsweise mit Blick auf zeitliche Strukturen oder das Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen.
- Der dritte Bereich bezieht sich schließlich auf die wahrgenommenen *Nutzenaspekte der Kooperation*, beispielsweise hinsichtlich Arbeitsbelastung/-entlastung.

Das Antwortformat zur Ausübung reicht auf einer vierstufigen Skala von „1 = nie“ bis „4 = sehr häufig“, das der beiden letztgenannten Bereiche (Bedingungen, Nutzen) von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“. Tabelle 16 zeigt alle Bereiche einschließlich Subskalen mit Itemzahl, Beispielitem und Reliabilität.



Tabelle 16: Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Bereiche, Subskalen, Itemzahl, Beispielitem, Cronbachs Alpha

Bereich	Subskalen	Anzahl Items	Beispielitem	α
Ausüben von Kooperation	Fachlicher Austausch	4	Wichtige berufsbezogene Informationen teile ich meinen Kolleginnen/Kollegen mit.	.78
	Schülerbezogener Austausch	3	Mit meinen Kolleginnen/Kollegen tausche ich mich über disziplinarische Probleme bei Schülerinnen/Schülern aus.	.76
Ausüben von Kooperation	Gemeinsame Arbeitsorganisation	3	Mit meinen Kolleg/innen erstelle ich gemeinsam Arbeitsblätter.	.84
	Konstruktion und Reflexion	5	Mit meinen Kolleginnen/Kollegen unterrichte ich gemeinsam eine Klasse.	.73
	Kooperationsbereitschaft	6	Es gibt Kolleginnen/Kollegen, die sich nicht an Absprachen halten, die für eine Zusammenarbeit wichtig sind.	.75
Kooperationsbedingungen	Gemeinsames Ziel	3	Wir liegen bei unserer Arbeit alle auf einer gemeinsamen Linie.	.65
	Zeitstrukturen	4	Wir haben fest verankerte Zeitstrukturen für die Kooperation.	.80
	Zwang zur Kooperation	3	Die Kooperation wird „von oben“ angeordnet.	.64
	Emotionale Entlastung	4	Ich kann bei Misserfolg im Unterricht bei meinen Kolleginnen/Kollegen mal „Dampf ablassen“.	.87
Nutzen von Kooperation	Fachlicher Nutzen	4	Mein eigener Unterricht wird durch den regen Materialaustausch mit anderen Lehrkräften bereichert.	.85
	Arbeitsentlastung	3	Kooperation mit meinen Kolleginnen/Kollegen bedeutet immer Mehrarbeit.	.82
	Verbesserter Schülerfokus	4	Durch die Kooperation entwickeln wir einen gemeinsamen Blick auf die Lernergebnisse der Schülerinnen/Schüler.	.86

Qualitätsskala für die inklusive Schulentwicklung (QUIS)

In Anlehnung an den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2003; dt. Version von Boban & Hinz, 2012) konzipierte die Forschergruppe um Heimlich et al. (2016) ein Messinstrument zur Erfassung inklusiver Qualität an Schulen. Im Original decken 25 Items fünf verschiedene Entwicklungsebenen des Schullebens ab: *Kinder und Jugendliche, inklusionsorientierter Unterricht, Arbeit im multiprofessionellen Team, inklusives Schulkonzept und -leben sowie Vernetzung der Schule nach außen*. Die Fragen sind mit einem fünfstufigen Antwortformat von „1 = stimmt nicht“ bis „5 = stimmt genau“ zu beantworten. Die Lehrkräfte schätzen auf verschiedenen Ebenen die Qualität der inklusiven Entwicklung der eigenen Schule ein.



Für die vorliegende Expertise wurde das Instrument umgearbeitet. Es wurde einerseits um einige Items gekürzt, andererseits um selbstentwickelte Fragen ergänzt, sodass das Messinstrument 21 Items umfasst. Darüber hinaus liegt dem Messinstrument nun eine vierstufige Likert-Skala zugrunde, die von der individuellen Lehrkraft nach eigener Einschätzung beantwortet werden kann (von „1 = stimmt nicht“ bis „4 = stimmt genau“). Die Skala wurde mittels explorativer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung) ausgewertet. Grundlage für die Skalenbildung war das Eigenwertkriterium > 1 . Items mit einer Ladung $< .4$ und Doppelladungen wurden ausgeschlossen.

Es ergaben sich drei Faktoren, in die insgesamt 19 der 21 Items eingehen. Die Reliabilitätswerte sind gut:

- Im Bereich *Implementierung individueller Förderung* schätzen Lehrende ein, ob bzw. in wie weit sonderpädagogische Förderschwerpunkte in die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern einbezogen werden, diese einen Förderplan haben, die Lernausganglage und die Lernentwicklung regelmäßig überprüft werden etc.
- Im Bereich *Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung* treffen Lehrerinnen und Lehrer eine Einschätzung, ob bzw. in wie weit der Unterricht allen Schülerinnen und Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum bietet, ein lernförderliches Klima für alle besteht etc.
- Im Bereich *Implementierung des Themas Diversität auf Schulebene* berichten Lehrpersonen, ob bzw. in wie weit das Kollegium das Thema Inklusion unterstützt, z.B. durch ein diversitätsbewusstes Schulkonzept, verschiedene Sprachen Anerkennung finden etc.

Tabelle 17 zeigt die ermittelten Subskalen mit Itemzahl, Beispielitem und Reliabilität.

Tabelle 17: Faktoren der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung: Subskalen, Itemzahl, Beispielitem, Cronbachs Alpha

Subskalen	Anzahl Items	Beispiel-Items	α
Implementierung individueller Förderung	5	Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schülerinnen und Schüler zu den Lerninhalten.	.80
Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung	6	Der Unterricht bietet allen Schülerinnen und Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.	.80
Implementierung von Diversität auf Schulebene/im Kollegium	8	Im Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.	.86

(3) Selbstentwickelte Messinstrumente

Da die etablierten Instrumente nicht alle für uns relevante Aspekte erfassen, wurden zu folgenden Aspekten und Themen selbstentwickelte Messinstrumente explorativ eingesetzt.



Bisherige Erfahrungen mit und Kenntnisse zu sonderpädagogischem Förderbedarf und zu ethnisch-kultureller Heterogenität

Auf einer vierstufigen Likert-Skala von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“ werden bisherige praktische Erfahrungen und erworbene Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Tätigkeit zu sonderpädagogischem Förderbedarf und zu ethnisch-kultureller Heterogenität abgefragt. Die Skala umfasst insgesamt neun Items. Sie wurde durch eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung) ausgewertet. Grundlage für die Skalenbildung war das Eigenwertkriterium > 1 . Items mit einer Ladung $< .4$ und Doppelladungen wurden ausgeschlossen. Es ergaben sich zwei Faktoren mit guten Reliabilitätswerten:

- *Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf* umfasst Erfahrungen und Kenntnisse, die Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule bereits mit Schülerinnen und Schülern gemacht bzw. erworben haben, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Solche Erfahrungen und Kenntnisse beziehen sich beispielsweise darauf, besondere Maßnahmen und Richtlinien mit Blick auf Unterrichtsgestaltung und Nachteilsausgleich zu berücksichtigen.
- *Erfahrung mit ethnisch-kultureller Heterogenität* beinhaltet Erfahrungen und Kenntnisse, die Lehrpersonen an ihrer Schule mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung gemacht bzw. erworben haben. Solche Erfahrungen und Kenntnisse beziehen sich beispielsweise auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. fehlenden Sprachkenntnissen oder Trauma.

Tabelle 18 zeigt die ermittelten Subskalen zusätzlich mit Itemzahl, Beispielitem und Reliabilität.

Tabelle 18: Faktoren zu bisherigen Erfahrungen/Kenntnissen zu Inklusion und Diversität: Subskalen, Itemzahl, Beispielitem, Cronbachs Alpha

Subskalen	Anzahl Items	Beispiel-Items	α
Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf	3	Ich habe praktische Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern.	.85
Erfahrung mit ethnisch-kultureller Heterogenität	4	Ich habe praktische Erfahrung mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrungen von Schülerinnen und Schülern.	.83

Fortbildung

Die Abfrage zu Fortbildung bezieht sich auf den Zeitraum der letzten fünf Jahre und erfolgt dreigeteilt:

1. Zuerst wird im „ja-nein-Format“ abgefragt, ob Lehrkräfte bereits Fortbildungsangebote zu Inhalten wie Inklusion, Binnendifferenzierung, Teamteaching, Anforderungen der Barrierefreiheit oder Deutsch als Zweitsprache wahrgenommen haben. Insgesamt sind 18 Fortbildungsthemen aufgelistet, die für den Kontext der Expertise bedeutsam sind.



2. Im Falle einer erfolgten Teilnahme wird der Stunden-Umfang der entsprechenden Fortbildung erfasst.
3. Schließlich wird für jeden Fortbildungsinhalt gefragt, ob die Lehrkraft sich eine (weitere) Fortbildung dazu wünschen würde oder nicht („ja-nein-Format“).

Zusätzlich können Lehrerinnen und Lehrer in einem Feld am Ende („andere, nämlich...“) in den vorgegebenen Antwortalternativen nicht enthaltene, aber relevante Fortbildungen einschließlich Stundenzahl und weitere Fortbildungswünsche eintragen.

Kooperationen mit internen und externen Partnerinnen und Partnern

Die Abfrage von (bestehenden) Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern (beispielsweise mit Vereinen, Jugendamt/Jugendhilfe; insgesamt 16 Partnerinnen und Partner) und internen Partnerinnen und Partnern (z.B. Schulpsychologinnen/Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte; insgesamt vier Personengruppen) teilt sich in je zwei Schritte:

1. Zunächst wird auf einer dreistufigen Likert-Skala (von „0 = gar nicht“ bis „1 = häufig“) die bisherige Frequenz bzw. Ausprägung der Zusammenarbeit an der Schule mit den jeweiligen Partnerinnen und Partnern erfasst.
2. Weiter ist anzukreuzen („ja-nein-Format), mit welchen der genannten Institutionen und Personen(gruppen) eine Intensivierung der Kooperation gewünscht wird.

Sowohl bei den externen als auch den internen Partnerinnen und Partnern gibt es offene Felder, in die weitere, nicht explizit genannte Partnerinnen und Partner, mit denen kooperiert wird, eingetragen werden können.

Kooperation mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Die Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten ist durch vier Items abgebildet, mit einem vierstufigen Likert-Format von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“. Ein Beispielitem ist „Von den Erziehungsberechtigten erhalte ich wichtige Informationen über meine Schülerinnen und Schüler.“ Die vier Items gehen einzeln in die Auswertung ein.

Multiprofessionelle Teamarbeit an der Schule

Zusätzlich zur Kooperation Lehrender (siehe „Etablierte Messinstrumente“) wird der Stand multiprofessioneller Teamarbeit erfasst. Es geht um das Vorhandensein von Kooperationen zwischen unterschiedlichen Professionen/Personengruppen und dafür zur Verfügung stehende Ressourcen (wie z.B. Zeit). Die 16 Items sind auf einer vierstufigen Likert-Skala von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“ zu beantworten. „Ich arbeite zur Zeit in einem multiprofessionellen Team“ oder „An unserer Schule sind Zeiten für Teambesprechungen vorgesehen“ sind Beispiele für Items. Die Items gehen einzeln in die Auswertung ein.

„Blick in die Zukunft“ – Einschätzung der zukünftigen schulischen Arbeit

Auf einer vierstufigen Likert-Skala („1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“) wird abgefragt, wie Lehrerinnen und Lehrer auf die Situation blicken, zukünftig in heterogeneren



Klassen zu unterrichten. Unter „Bei dem Gedanken, zukünftig in einer deutlich heterogeneren Klasse zu unterrichten, fühle ich mich ...“ können Lehrkräfte eine Einschätzung hinsichtlich der sechs Aspekte „gut vorbereitet“, „überfordert“, „selbstsicher“, „optimistisch“, „hilflos“ und „ängstlich“ treffen. Die Items gehen einzeln in die Auswertung ein.

Organisationsmodelle von Inklusion

Lehrerinnen und Lehrer sollen Auskunft darüber geben, in wie weit sie sich eine Arbeit in den verschiedenen Organisationsmodellen inklusiver Beschulung, also Modellen wie „Partnerklasse“ oder „Schulprofil Inklusion“, vorstellen können. Jedes Organisationsmodell wird durch ein Item erfasst. Die Formulierung der insgesamt fünf Items orientiert sich an der Beschreibung der Organisationsmodelle durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2011). Das letzte der fünf Items (Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung“) trifft ausschließlich auf Lehrende beruflicher Schulen zu. Die Einschätzung erfolgt auf einer vierstufigen Likert-Skala von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“. Die Items gehen einzeln in die Auswertung ein.

Bedingungen und Ausstattungen der Schule

Diese Skala bildet die Rahmenbedingungen und Ausstattung der Einzelschule hinsichtlich der Anforderungen und Bedingungen von Inklusion und Diversität ab. Dabei sind beispielsweise zeitliche und räumliche Gegebenheiten berücksichtigt. Beispielitems sind „In der Schule gibt es einen Raum, der für Einzelunterricht genutzt werden kann“ oder „Mir steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um meine Unterrichtsstunden vor- und nachzubereiten“. Auch hinsichtlich inklusiver Beschulung relevantes Wissen und Kenntnisse der einzelnen Lehrkraft (z.B. „Ich weiß, wie ich einen Förderplan erstellen kann“) werden hier thematisiert. Die 21 Items sind auf einer vierstufigen Likert-Skala (von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“) zu beantworten. Sie gehen einzeln in die Auswertung ein.

Nachteilsausgleich

Mit dieser Skala wird erfasst, ob bzw. inwieweit Lehrerinnen und Lehrer mit den Bedingungen des Nachteilsausgleichs in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten (bereits) vertraut sind. Für die acht Förderschwerpunkte stehen mit Blick auf den Nachteilsausgleich jeweils folgende Antwortoptionen zur Verfügung: „Ich kenne mich damit nicht aus“, „Ich habe mich damit theoretisch befasst“, „Ich wende den Nachteilsausgleich in der Praxis an“. Bei den letzten beiden Antwortoptionen sind Mehrfachnennungen möglich.

Für Maßnahmen zu Inklusion und Diversität nötige Ressourcen

Die Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Ressourcen, die im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft eine Rolle spielen, erfolgt durch eine Bewertung von insgesamt 19 Ressourcen, z.B. „Barrierefreiheit“, „Arbeit in multiprofessionellen Teams“, „Unterrichtsmaterial in einfacher Sprache“ oder „Schulpsychologie-Stunden“. Dem liegt eine vier-stufige Likert-

Skala von „1 = überhaupt nicht wichtig“ bis „4 = überaus wichtig“ zugrunde. Zusätzlich können in einem Feld nicht angeführte Ressourcen benannt werden („weitere, nämlich...“), die über die vorgegebenen hinaus relevant bzw. nötig erscheinen.

3.5.2.3 Durchführung der Befragung

Die Fragebögen wurden Anfang März 2017 nach Genehmigung durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst an alle 123 Schulen der Stadt München, an 86 Schulleitungen sowie über 5.100 Lehrkräfte postalisch verschickt.

Die Entscheidung fiel bewusst auf eine Befragung im Paper-Pencil-Format. Im Gegensatz zu einer Online-Erhebung können die Befragten dabei einfacher die Beantwortung der Items an einer Stelle unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder fortführen. Im Sinne einer Entlastung für die Lehrkräfte können diese den Bogen in Papierform flexibel mitnehmen und beispielsweise in einer Zwischenstunde im Lehrerzimmer bearbeiten.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden in einem beiliegenden Anschreiben über das Anliegen der Stadt und die Entwicklung des Stufenkonzepts informiert. Sie wurden gebeten, die Lehrkräfte an ihrer Schule über die Befragung zu informieren, die beiliegenden Fragebögen an die Lehrerinnen und Lehrer weiterzugeben und für deren Bearbeitung und Rücksendung an die LMU München Sorgen zu tragen.

Jeder Fragebogen war einzeln in einem geschlossenen Umschlag verpackt. Um den Lehrkräften und Schulleitungen Ziele der Befragung zu erläutern sowie Instruktionen zur Beantwortung zu klären, wurde den Fragebögen ein ausführliches Informationsschreiben beigelegt. Dies gewährleistete eine erste inhaltliche Orientierung, was Lehrende thematisch erwartet und welche Verwendung die Daten finden, um mögliche Hemmungen oder Unsicherheiten abzubauen (Reinders, 2015). Um zudem für ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten zu sorgen und Missverständnissen vorzubeugen, wurden die Fragebögen zudem um ein Glossar ergänzt, das zentrale Ausdrücke wie „sonderpädagogischen Förderbedarf“ erläutert. Ebenso lag ein verschließbarer Umschlag für die anonyme Rückgabe des Fragebogens bei.

Gemäß den Kriterien eines „guten“ Fragebogens (Porst, 2009) soll dieser aus Gründen von Zeit und Effizienz in einem annehmbaren Zeitraum zu bearbeiten sein; die Befragungsdauer betrug dementsprechend etwa 30 Minuten. Um sozial erwünschte und unehrliche Antworten zu minimieren, geschah die Befragung auf anonymer Basis. Lediglich die Schulart wird erfasst, eine Zuordnung von Daten zu einer bestimmten Person oder einer bestimmten Schule ist weder möglich noch gewollt. Entsprechende Maßnahmen wie eine anonyme Bearbeitung des Bogens ohne Angabe von Namen oder die Rückgabe bzw. Rücksendung in einem verschlossenen Umschlag garantieren dies. Das beiliegende Anschreiben informiert Lehrkräfte und Schulleitungen über diese Rahmenbedingungen.

3.5.2.4 Auswertungsverfahren

Die quantitative Datenauswertung erfolgte durch die Statistiksoftware SPSS. Grafiken und Abbildungen wurden mit Hilfe von MS Excel und dem Diagramm-Tool von MS Word erstellt.



Die dargestellten Ergebnisse gliedern sich in einen ersten Teil mit einer deskriptiven Auswertung der erhobenen Daten (Kapitel 4.1). Der zweite Teil umfasst die Ergebnisse von Clusteranalysen (Kapitel 4.2), die kurz charakterisiert werden sollen.

Eine Clusteranalyse ist ein Verfahren, mittels dem Ähnlichkeitsstrukturen in Datensätzen aufgedeckt werden können (Bortz & Schuster, 2010). Clusteranalysen eignen sich für große Datensätze. Eine Clusteranalyse verfolgt das Ziel, „ähnliche Objekte“ - in diesem Fall Lehrerinnen und Lehrer - mit ähnlichen Merkmalen und Einschätzungen mit Blick auf Inklusion, ethnisch-kultureller Heterogenität, arbeitsbezogenen Faktoren etc. in Gruppen (Cluster) einzuteilen. Diese Cluster dienen dann einer Beschreibung von Mustern und Gemeinsamkeiten. Ein Cluster - eine Gruppe mit bestimmten gemeinsamen Merkmalen - kann zudem dahingehend überprüft werden, aus welchen Personen genau es sich zusammensetzt: Auf die vorliegende Expertise bezogen, in welcher Schulart Lehrpersonen unterrichten, die ein ähnliches Profil aufweisen. So lässt sich der Fragestellung nachgehen, ob sich Lehrerinnen und Lehrer mit einem ähnlichen bzw. divergierenden Blick auf Inklusion und ethnisch-kulturelle Heterogenität auch in anderen Aspekten wie Einstellungen, Kooperation, Unterrichtsgestaltung etc. ähneln.

Die Gruppenbildung erfolgte im Rahmen der vorliegenden Expertise mittels einer hierarchischen Clusteranalyse nach dem WARD-Verfahren (quadrierte euklidische Distanz). Die ermittelten Cluster werden durch eine ANOVA verglichen. Zusätzlich wird die Effektstärke d (Cohen, 1988) mit dem Tool G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) berechnet.

3.5.3 Gruppendiskussionen: eingesetzte Methoden und Durchführung

3.5.3.1 Rahmen, Durchführung und Dokumentation

Die Gruppendiskussionen zur Soll-Analyse erfolgten, wie schon bei der Beschreibung des Forschungsdesigns dargestellt, im Rahmen von Workshops direkt an den Schulen. Es ist insbesondere die Alltagsnähe, die einen großen Vorteil dieser Form des Austauschs ausmacht (Blank, 2011). Ein Workshop nahm einen zeitlichen Rahmen von circa drei bis vier Stunden (einschließlich Pause) in Anspruch.

Um an allen teilnehmenden Schulen identische und damit vergleichbare Bedingungen zu gewährleisten sowie ein unbefangenes Sprechen der Beteiligten sicher zu stellen, setzten sich alle Diskussionsrunden ausschließlich aus Teilnehmerinnen und Teilnehmern derselben Hierarchie-Ebene zusammen. Das heißt, die Workshops wurden mit Lehrerinnen und Lehrern der Schulen abgehalten, Mitglieder der Schulleitungsebene nahmen nicht teil. Die Gründe hierfür liegen darin, dass in Gruppendiskussionen das Problem auftreten kann, dass Teilnehmende ein eigentlich bedeutsames Ereignis, eine Meinung oder einen Bedarf nicht äußern, weil dieses ungewöhnliche, provokante oder missverständliche Elemente enthält, und diese Angst haben, damit negativ aufzufallen. Ebenso ist beschrieben, dass Personen aus Angst vor Bloßstellung sozial erwünschte Antworten geben (Schnell, Hill & Esser, 2011). Das tritt besonders dann auf, wenn sich Teilnehmende nicht exponieren wollen, weil eine für sie persönlich oder ihren Beruf bedeutsame Person anwesend ist. Vor diesem Hintergrund ist die Nicht-



Teilnahme der Schulleitung als direktem Vorgesetzten unbedingt zu beachten. An einigen Schulen beteiligten sich Schulpsychologinnen und Schulpsychologen oder auch Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an den Diskussionen. Dabei wurde im Vorfeld um eine „bunte Mischung“ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, beispielsweise hinsichtlich der Erfahrung mit oder Einstellung gegenüber Inklusion. Dies sollte eine lebhaft Diskussions und das Hervortreten divergierender Sichtweisen und Argumentationen begünstigen (Agar & MacDonald, 1995; Blank, 2011).

Ein Workshop umfasste zwei Gruppendiskussionsrunden, die unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Die erste Runde nutzte die Methode der kritischen Ereignisse („Critical Incident Technique“) (Flanagan, 1954) (siehe Kapitel 3.5.3.2), in der zweiten Runde wurden ermittelnde Gruppendiskussionen durchgeführt (siehe Kapitel 3.5.3.3).

Der Ablauf der Workshops teilte sich in folgende Phasen:

- Beginn: Begrüßung, Vorstellung des Projekts, Einführung in die Gesprächsrunde und die Zielsetzung.
- Erste Diskussionsrunde in Kleingruppen: Mit welchen kritischen Situationen im Kontext Inklusion und Diversität sind Lehrende konfrontiert? Wie geht man damit um?
- Kurze Pause
- Zweite Diskussionsrunde in Kleingruppen: Was sind zentrale Elemente (z.B. Fähigkeiten, Kooperationen, Strukturen) der Umsetzung von Inklusion und Diversität in der Schule?
- Abschlussrunde

Alle Gruppendiskussionen wurden von geschulten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beiden beteiligten Lehrstühle moderiert. Zu den Moderationsaufgaben zählte es beispielsweise, ein produktives Gesprächsthema zu schaffen, selbst eine neutrale, fragende und akzeptierende Haltung zu wahren sowie auf die Einhaltung inhaltlicher und zeitlicher Vorgaben zu achten (Blank, 2011). Zur Datengewinnung protokollierten geschulte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Inhalte. Die Datenerfassung war dabei vollständig anonym, Namen der Schulen oder Lehrkräfte sowie von beispielsweise Schülerinnen und Schülern oder Eltern, die Gesprächsgegenstand sind, wurden nicht erfasst.

Die wörtliche Protokollierung der Ergebnisse erfolgte durch eine weitere Mitarbeiterin/einen weiteren Mitarbeiter. Für alle Moderierenden und Protokollierenden fand im Vorfeld eine Schulung statt, für die ein Leitfaden für Moderation und Protokollerstellung vorlag. Die schriftliche Protokollierung der Gruppendiskussion geschah auf Wunsch der Teilnehmenden, die trotz ausführlicher Aufklärung über die Richtlinien von Datenschutz, Anonymität und wissenschaftlichem Arbeiten Bedenken bezüglich einer Tonbandaufzeichnung äußerten.

3.5.3.2 Die Methode der kritischen Ereignisse (Critical Incident Technique)

Die erste Gruppendiskussionsrunde diente der Sammlung von kritischen Situationen aus dem Kontext Inklusion und Diversität, über die Lehrende aus ihrer täglichen Arbeit berichten. Eine international etablierte Vorgehensweise, um Anforderungen einer Tätigkeit oder eines Be-



rufsfeldes zu erfassen, ist die Methode der kritischen Ereignisse. Die sogenannte „Critical Incident Technique“, kurz CIT, geht zurück auf John Flanagan (1954), der diese ursprünglich einsetzte, um effektive und ineffektive Verhaltensweisen im beruflichen Kontext zu analysieren. Seitdem hat sich die Methode weiterentwickelt: Sie wird zur Beschreibung unterschiedlicher Handlungsfelder eingesetzt und dient gleichzeitig als Forschungsmethode. Im Bereich Kultur hat sich daraus eine Trainingsmethode zur interkulturellen Begegnung etabliert (Brislin, Cushner, Cherrie & Yong, 1986; Fiedler, Mitchell & Triandis, 1971). Die angewandte Arbeitspsychologie setzt die Critical-Incident-Analyse zur Erstellung von beruflichen Anforderungs- und Eignungsprofilen ein (Rosenstiehl, 2011), v.a. bei komplexen Tätigkeiten, denen ein hohes Anforderungspotenzial verbunden mit komplexen Problemlösungen und hoher Verantwortung zugrunde liegt.

Gleichzeitig ist die Analyse kritischer Ereignisse eine qualitative Forschungsmethode, die in vielen akademischen Disziplinen international höchste Anerkennung genießt (Arthur, 2001; Chell, 2004; Schuhmann, 2012), um in einem bestimmten Forschungsfeld bedeutsame und typische Ereignisse, deren Gründe und Folgen für verschiedene Personen zu untersuchen. Diese Ereignisse werden nach Mustern, Gemeinsamkeiten und Unterschieden analysiert, um aufdecken zu können, warum und wie Personen in einer Situation agieren. Aus der Analyse erfolgsfördernder oder erfolgsmindernder Verhaltensweisen und diesen zugrundeliegenden Wirkmechanismen innerhalb einer Organisation oder Tätigkeit lassen sich Schlussfolgerungen für eine Verbesserung beruflichen Handelns ziehen. Ein solches Ereignis bezieht sich idealerweise auf Anforderungssituationen, die typisch für die betrachtete Tätigkeit sind, die häufig auftreten, nicht nur einmalig, und die erfolgsrelevant für das berufliche Handeln sind. Ein gut beschriebenes kritisches Ereignis (Greif & Runde, 2016; vgl. Butterfield et al., 2004) ist spezifisch und besteht aus drei Elementen:

- 1) eine genaue *Beschreibung des Ereignisses* („description of the event“);
- 2) *vorauslaufende Informationen* (Gründe bzw. Bedingungen, die zu dem Ereignis geführt haben) („antecedent information“);
- 3) eine Beschreibung der *Folgen* des Ereignisses („outcome“), einschließlich dem, *für wen* diese Folgen auftreten.

Critical Incidents können sowohl positive als auch negative Situationen abbilden. Entgegen einer missverständlichen Auslegung des Begriffs fallen darunter auch Ereignisse, die positive Folgen nach sich ziehen oder durch positive Einflussnahme erfolgreich aufgelöst werden können. Um dies zu verdeutlichen, sind folgend zwei Beispiele für kritische Situationen dargestellt, die im Rahmen der Gruppendiskussionen an Schulen generiert wurden.

Beispiel 1: Lehrkräfte wenden sich an die Schulpsychologin: Ein Schüler verhalte sich im Unterricht äußerst auffällig, spreche lateinische Vokabeln laut vor sich hin, sei zappelig, springe auf, werfe Gegenstände durch das Klassenzimmer. Es fällt die Bemerkung, er sei nicht beschulbar. Die Schulpsychologin stellt Kontakt mit der Mutter her und bewirkt in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften eine diagnostische Abklärung und Therapie, sowie ein enges Rückmeldesystem mit den Lehrkräften. Kooperation und Absprachen zwischen den Lehrkräften waren zeitlich sehr schwer zu realisieren. Auch Auszeitmöglichkeiten für den Schüler waren in der Schule nicht zu realisieren.



Beispiel 2: Eine Klasse für Fachkräfte für Lagerlogistik mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund ist sehr heterogen zusammengesetzt. In dieser Klasse gibt es einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sehr wenig Deutsch verstehen. An drei Stunden am Tag sind zwei Lehrkräfte zusammen in dieser Klasse eingesetzt. Durch diese zusätzlich geschaffenen Kapazitäten ist es möglich, auf den besonderen Förderbedarf dieser Schüler einzugehen und trotzdem zu gewährleisten, dass der Teil der Klasse, der schneller vorankommt, nicht unterfordert ist. Unsere Schülerklientel ist tendenziell schwer zu handhaben, wenn es sich langweilt. So fallen dann schnell mal fremdenfeindliche Aussagen und Beleidigungen, Aggressionen kochen hoch. Deshalb ist es in einer derart gemischten Klasse eine große Herausforderung, den Spagat zu schaffen, einerseits den Schülern mit Förderbedarf gerecht zu werden und andererseits den Rest bei Laune zu halten. Nur mit zwei Lehrkräften ist das erfolgsversprechend.

Die Zahl der nötigen Ereignisse für die Auswertung ist dann erreicht, wenn Sättigung eintritt. Dies bedeutet, dass bei einer bestimmten Anzahl von Interviews bzw. Diskussionen keine neuartigen kritischen Ereignisse mehr erhoben werden, sondern sich bereits genannte Critical Incidents lediglich wiederholen (Franke, 2010).

Bezüglich der Methode der kritischen Ereignisse wird die Frage diskutiert, in welchem Ausmaß sich diese Ereignisse generalisieren lassen (Gremier, 2004). Immer wieder wird kritisch auf die Objektivität und Validität der ermittelten Ereignisse verwiesen, denn die Schilderung eines kritischen Ereignisses bildet die subjektive Perspektive der befragten Person und ihre persönliche Einschätzung einer Situation ab. Es besteht die Gefahr, dass diese beispielsweise nur selektiv wiedergegeben oder durch andere Faktoren überlagert werden (Blickle, Nerdinger & Schaper, 2011). Studien wie die von Koch, Strobl, Kici und Westhoff (2009) belegen allerdings neben einer hohen Teilnehmerakzeptanz der Methode auch die nötige Validität. Dies gilt insbesondere für Tätigkeiten, die einen hohen Anteil sozialer Interaktionen aufweisen (Primoff & Fine, 1988). Blickle et al. (2011) folgend lässt sich zudem die Objektivität der Critical-Incident-Analyse durch ein leitfragengestütztes Vorgehen sowie ein Manual zur Schulung der Moderatorinnen und Moderatoren stärken.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden im Rahmen der Gruppendiskussionen in kleinere Gruppen mit je drei bis vier Teilnehmenden aufgeteilt, um so zusammen kritische Ereignisse zu sammeln und diese schriftlich in einer dafür angefertigten Maske zu dokumentieren. Die Leitfragen zur Generierung der kritischen Ereignisse waren ausgerichtet an den Elementen, die kritische Ereignisse kennzeichnen:

1. *Schilderung der Situation:* Wer, welche Akteurinnen und Akteure sind beteiligt? Was ist passiert? Wo? Wie?
2. *Vorauslaufende Bedingungen:* Gibt es Ereignisse, die vor der geschilderten Situation liegen und wichtig für das Verständnis der Situation sind?
3. *Situationsspezifische Bedingungen:* Gibt es in der Situation Elemente, die für das Verständnis wichtig sind, etwa räumliche Bedingungen, Fähigkeiten der Beteiligten etc.?
4. *Folgen der Situation:* Welche Folgen für welche an der Situation beteiligten Personen treten auf?



3.5.3.3 Ermittelnde Gruppendiskussionen

Die zweite Workshoprunde erfasst zentrale Elemente (z.B. Fähigkeiten, Kooperationen, Strukturen, Ressourcen) für Inklusion und Diversität in der Schule. Dies erfolgt durch ermittelnde Gruppendiskussionen. Bei ermittelnden Gruppendiskussionen handelt es sich um ein Gespräch mehrerer Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem Thema, das die Diskussionsleitung benennt (Barbour, 2007; Lamnek, 1998; Morgan, 1997). Die Zielsetzung von Gruppendiskussionen liegt nach diesem Verständnis u.a. darin, Meinungen und Einstellungen einzelner Personen sowie die Meinung der Gruppe als größere soziale Einheit zu erheben sowie Bewusstseinsstrukturen zu erfassen, die den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegen. Mangold (1973) verweist in diesem Kontext darauf, dass sich die Gruppenmeinung als das Produkt gemeinsamer Erfahrungen und kollektiver Interaktion beschreiben lässt, die vor der Diskussionssituation liegen; diese werden während der Gruppendiskussion lediglich aktualisiert. Das bedeutet, es werden nicht Strukturen herausgearbeitet, die innerhalb einer konkreten Diskussionsgruppe gelten, sondern Strukturen, die auf Phänomene jenseits der Diskussion verweisen (Lamnek, 2010).

Während "die standardisierten Fragebogen die Variationsbreite von Einstellungen nur unzureichend erfassen können und v.a. nicht die Relevanzsysteme der Betroffenen ermitteln" (Lamnek, 2010, S. 414), können in den Gruppendiskussionen über die Beantwortung festgelegter Items oder Fragen hinaus zusätzliche Begründungen und Informationen einfließen. Es können somit Perspektiven und Meinungen derer erfasst werden, die - in diesem Fall - täglich in ihrem beruflichen Wirken mit der Thematik befasst sind. Zudem können in Gruppendiskussionen Meinungen durch gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommen als in quantitativen Erhebungen.

Je nach Schule umfasste die Gruppengröße sechs bis neun Lehrerinnen und Lehrer (vgl. die Überlegungen zur Gruppengröße bei Adler & Clark, 2008; Lamnek, 2010; Morgan, 1997). Der Ablauf der Diskussion erfolgte thematisch strukturiert anhand folgender Leitfragen:

1. Welche Fähigkeiten, Kooperationen, Strukturen, Haltungen, Ressourcen etc. sind für die Umsetzung von Inklusion in der Schule erforderlich?
2. Welche Fähigkeiten, Kooperationen, Strukturen, Haltungen, Ressourcen etc. sind dabei besonders wichtig?

Über diese Leitfrage hinaus waren keine Kategorien vorgegeben, ebenso wurde betont, dass nicht alle Nennungen streng „Fähigkeiten“, „Kooperationen“, „Strukturen“ etc. zugeordnet werden müssen. Es waren auch darüber hinausgehende Nennungen möglich.

In den Gruppendiskussionen wurden die Meinungen und Aussagen zunächst schriftlich mit Moderationskarten erhoben und dann für alle Lehrerinnen und Lehrer sichtbar an einer Stellwand angebracht. Im folgenden Diskussionsprozess wurden diese Aussagen und Meinungen von den Teilnehmenden aufgegriffen. Dabei wurden diese zum einen durch Argumente, Begründungen und Beispiele gestützt, ausdifferenziert sowie teilweise deren spezifische Bedeutung herausgearbeitet. Zum anderen kontrastierten Lehrende die Aussagen anderer durch eigene (Gegen-)Argumente.

Abbildung 11 zeigt ein Beispiel aus einer Gruppendiskussion.

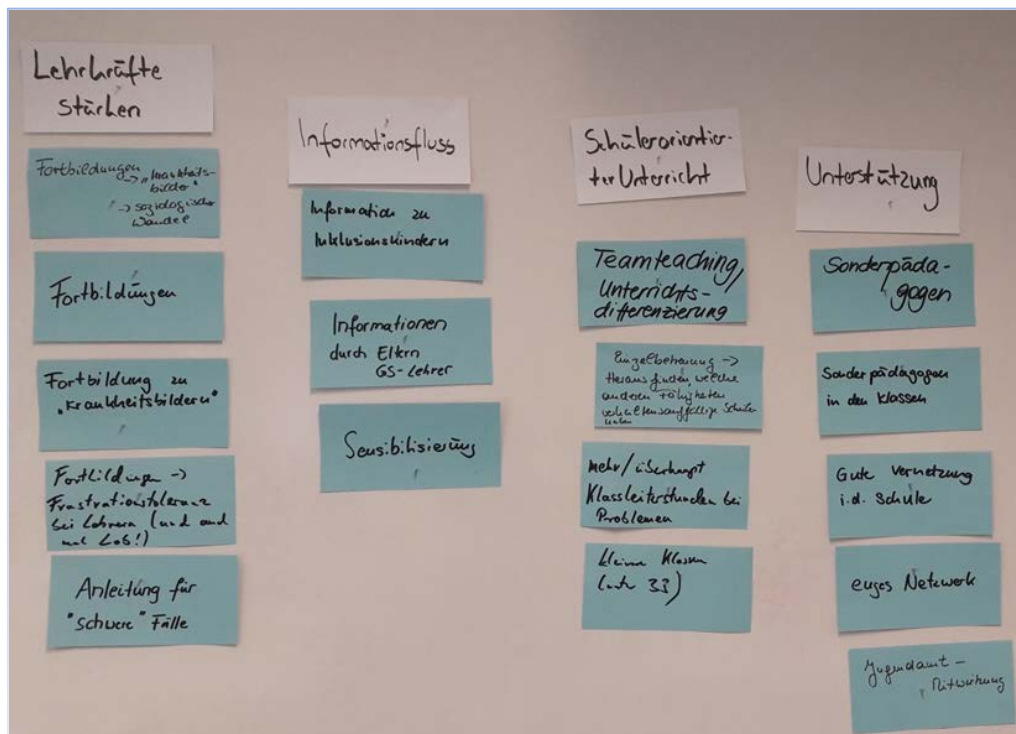


Abbildung 11: Beispiel aus einer Gruppendiskussion

3.5.3.4 Auswertung: Inhaltsanalyse

Die Auswertung beider qualitativer Erhebungsschritte erfolgt mittels der Methode der Inhaltsanalyse (Mayring, 2000, 2010; auch Hsieh & Shannon, 2005). Dieses Verfahren eignet sich dafür, eine große Menge an Ausgangsmaterial zu bearbeiten. Das Vorgehen dient dabei einer Strukturierung des Forschungsfeldes mittels systematischer Textbearbeitung (vgl. Mayring, 2010, S. 95ff), in dem mittels schrittweiser am Material entwickelter Kategorien für das Forschungsfeld herausgearbeitet wurden. Dies leistet die zusammenfassende Inhaltsanalyse mit dem Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ und „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (S. 58).

Zur technischen Unterstützung wurde das Programm MAXQDA verwendet. Die Nutzung von MAXQDA ermöglicht es, große Mengen an Datenmaterial (in diesem Fall Protokolle) zu strukturieren, zu kategorisieren und die Kategorien modifizieren zu können. Die Zuordnung geschah, indem eine relevante Textstelle im Protokoll markiert und dann einer Kategorie zugewiesen wurde.

- Bei der Auswertung der kritischen Ereignisse erfolgte die Bildung von Oberkategorien entlang der Elemente, die kritische Ereignisse charakterisieren: Oberkategorien sind dementsprechend das „Ereignis an sich“, die „Gründe“ und die „Folgen“. Die Ausarbeitung der Subkategorien – beispielsweise welche genauen Gründe, welche genauen Folgen – basiert auf einem induktiven Vorgehen.



- Bei der Auswertung der Diskussionen zu Fähigkeiten, Kooperationen, Strukturen, Haltungen, Ressourcen für Inklusion und Diversität wurden diese induktiv aus dem Material heraus entwickelt. Aus den Aussagen wurden die jeweiligen als erforderlich angesehenen Strukturen, Maßnahmen, Kooperationen und Haltungen extrahiert. Danach wurde jede Kategorie benannt. Die ermittelten Kategorien lassen sich nach übergeordneten Themenfeldern gliedern – ein Vorgehen, mit dem die Ergebnisdarstellung einer im Datenmaterial zugrundeliegenden Ordnung folgt.

Als Hilfsmittel diente in beiden Auswertungsprozessen eine im Zuge der Datenanalyse entwickelte Erläuterungs- und Beispielliste, in der jede Kategorie mit Beispielen beschrieben wurde. Auch Hinweise auf Überschneidungen und Abgrenzungen der Kategorien wurden dort festgehalten, die beispielsweise im Kontext eines Validierungsprozesses herangezogen und zur Abgrenzung einzelner, zu Beginn unklarer Kategorien genutzt werden konnten.

Die Kategorien in beiden Auswertungsprozessen wurden in MAXQDA mit den dazugehörigen Erläuterungen, Begründungen und Beispielen verknüpft, um eine genannte Struktur, Maßnahme, Kooperation oder Haltung begründen und illustrieren zu können.

Die Auswertung folgte nach Schularten getrennt, sodass individuelle Kategoriensysteme für die einzelnen Schularten entstanden. Dies geschah, um die Bedarfe spezifisch für die verschiedenen Schularten und zugleich vergleichend darstellen zu können.

Einige wenige Nennungen in den Protokollen wurden nicht in das Kategoriensystem aufgenommen. Dies war dann der Fall, wenn ein Aspekt zu unspezifisch oder zu allgemein formuliert war, um dessen Bedeutung zu verstehen und auch Nachfragen durch die Moderatorin bzw. den Moderator nicht zu einer inhaltlichen Klärung beizutragen.

Nach der Codierung bzw. der Zuordnung zu Kategorien erfolgte ein kommunikativer Validierungsprozess (Kvale, 1995). Zwei Mitarbeiterinnen gingen die Kategorienzuordnung zusammen durch. Bestanden Abweichungen zwischen beiden Raterinnen, wurden die Protokolle von den Raterinnen erneut herangezogen und überprüft. Durch eine solche Überarbeitung der Kategorien konnten diese noch mehr Trennschärfe gewinnen.

Die vollständigen Kategoriensysteme beider methodischer Schritte sind Teil der Ergebnisdarstellung und daher in den Kapiteln 4.3.1 bis 4.3.3 abgebildet.

4. Umsetzung des Art. 24 der UN-BRK an städtischen Schulen in München: Aktueller Stand, erforderliche Ressourcen – Ergebnisse der Ist- und Soll-Analyse

4.1 Der aktuelle Stand der Umsetzung: Deskriptive Ergebnisse aus der Lehrer- und der Schulleiterbefragung

Die hier vorliegende Ergebnisdarstellung beruht auf Daten aus der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer. An einigen Stellen wird diese durch Daten aus der Befragung der Schulleitungen (Schulebene) ergänzt. Zu allen Teilbereichen gibt es jeweils eine Gesamtbetrachtung über alle Schularten hinweg. Danach folgt eine differenzierte Berücksichtigung der einzelnen Schularten. In die Gesamtbetrachtung sind die Schulen der besonderen Art, die Gesamtschule und die städtische schulartunabhängige Orientierungsstufe, einbezogen. Eine gesonderte schul(arten)spezifische Auswertung für diese beiden Einzelschulen stellen wir nicht dar, da sonst die Anonymität dieser beiden Schulen verletzt werden würde.

4.1.1 Wie beschreiben Lehrkräfte die Schülerschaft hinsichtlich Inklusion und Diversität?

Wie viele Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) werden unterrichtet? Gesamtbetrachtung

Tabelle 19: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (gesamt)

	Min	Max	M (SD)
Anzahl aktuell unterrichteter Schülerinnen/Schüler mit formal festgestelltem SPF	0	34	1,43 (3.63)
Anzahl aktuell unterrichteter Schülerinnen/Schüler mit „gefühltem“ SPF (nicht formal festgestellt)	0	45	5,04 (7.05)

Min = Minimum, Max = Maximum, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Mit Blick auf die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler berichten Lehrerinnen und Lehrer im Mittel von etwa ein bis zwei Schülerinnen und Schülern, die einen formal diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Allerdings ist die Spannbreite sehr groß. Tatsächlich geben 65 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an, überhaupt keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. 18 Prozent nennen die Zahl von ein bis zwei Schülerinnen und Schülern. Die anderen Lehrkräfte machen Angaben, die bis zu einem Maximum von 34 reichen. Hier ist fraglich, ob diese Zahlen wirklich die reale Feststellung erfassen oder die persönliche Einschätzung der Lehrkräfte jenseits eines offiziellen sonderpädagogischen Förderbedarfs wirksam wird, die eigentlich durch eine weitere Frage, im Folgenden beschrieben, erfasst wird.

Die persönliche Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer dahingehend, wie viele Schülerinnen und Schüler zwar keinen formal festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, diesen allerdings „nach persönlicher Einschätzung“ aufweisen, fällt deutlich höher aus. Hier liegt das Mittel bei etwa fünf Schülerinnen und Schülern pro Lehrkraft, allerdings auch

hier mit sehr großen Schwankungen. Knapp 16 Prozent äußern, überhaupt keine Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, die einen „gefühlten“ Förderbedarf haben – ein deutlicher Unterschied zur offiziellen Diagnosestellung. 64 Prozent der Lehrkräfte sprechen von ein bis sechs Schülerinnen und Schülern. Bei den darüber hinausgehenden Einschätzungen, die bis zu 45 Schülerinnen und Schülern reichen, ist kritisch zu hinterfragen, ob diese Zahlen der Realität entsprechen oder durch andere Faktoren beeinflusst werden bzw. verzerrt sind, z.B. durch persönliche Befindlichkeit („emotionale Erschöpfung“, Überforderung, Frust). Ebenso ist an einzelne Schulen zu denken, die im Rahmen ihres Bildungsauftrags viele Schülerinnen und Schüler aufnehmen, die besondere Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse haben.

Insgesamt ist die große Differenz zwischen der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem formal diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf und der subjektiven Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer herauszustellen.

Ergebnisse nach Schulart

Betrachtet man diese Ergebnisse differenziert nach Schulart, zeigen sich Unterschiede sowohl mit Blick auf einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf als auch auf die subjektive Einschätzung durch die Lehrenden.

Tabelle 20: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (nach Schulart)

	Gymnasium			Realschule			Berufl. Schulen		
	Min	Max	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max	M (SD)
Zahl unterrichteter Schülerinnen/Schüler mit formal festgestelltem SPF	0	9	0,85 (1.53)	0	34	1,43 (3.63)	0	30	1,38 (3.30)
Zahl unterrichteter Schülerinnen/Schüler mit „gefühltem“ SPF (nicht formal festgestellt)	0	31	2,95 (5.63)	0	45	5,94 (7.75)	0	32	5,14 (7.13)

Min = Minimum, Max = Maximum, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Lehrkräfte an Realschulen berichten im Durchschnitt von den höchsten Zahlen. Allerdings ist auch hier anzumerken, dass 61 Prozent der Lehrenden angeben, keine Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. 28 Prozent unterrichten ein bis drei Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. An Gymnasien ist die Anzahl am geringsten. Zwar sind die 62 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer, die von überhaupt keinen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichten, mit dem Prozentsatz an der Realschule vergleichbar, allerdings liegt das Maximum bei neun Schülerinnen und Schülern und die Fallzahlen > 1 sind deutlich geringer.

Lehrkräfte an beruflichen Schulen geben zwar im Mittel eine höhere Zahl von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an als Gymnasiallehrkräfte. Die-



se ist aber durch eine große Spannweite begründet. 71 Prozent unterrichten überhaupt keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diejenigen, dies tun, sprechen allerdings von einer höheren Anzahl.

Die subjektive Einschätzung der Lehrpersonen verläuft genau dieser Verteilung entsprechend. Die Realschullehrkräfte schätzen den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nach persönlicher Wahrnehmung einen Förderbedarf aufweisen, im Mittel mit etwa sechs Schülerinnen und Schülern am höchsten ein. Lediglich neun Prozent der Lehrenden geben an, gar keine Schülerinnen und Schüler mit „gefühltem“ Förderbedarf zu unterrichten. Dies ist eine deutliche Abweichung zu den Angaben des formal diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs: Wie erwähnt, geben hier deutlich mehr (61 Prozent) Lehrende an, gar keine Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. 66 Prozent der Lehrenden unterrichten einen bis fünf Jugendliche mit subjektiv wahrgenommenem Förderbedarf. Diese Angaben reichen bis zu einem Maximum von 45.

Auch an den Gymnasien übersteigt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit „gefühltem Förderbedarf“ deutlich die Anzahl derjenigen mit einer „offiziellen“ Diagnose. Das Maximum liegt bei 31. Im Mittel berichten die Gymnasiallehrkräfte von etwa drei Schülerinnen und Schülern mit „gefühltem Förderbedarf“. Im Vergleich zu den Realschullehrenden geben mehr Gymnasiallehrkräfte an, gar keine Schülerinnen und Schüler mit subjektiv empfundenem Förderbedarf zu unterrichten (26 Prozent). Wiederum 68 Prozent sprechen von einem bis fünf Jugendlichen mit „gefühltem Förderbedarf“, was der Einschätzung an den Realschulen ähnelt.

An den beruflichen Schulen unterrichten Lehrkräfte im Durchschnitt fünf Schülerinnen und Schüler, denen sie einen Förderbedarf zuschreiben. Das Maximum von 32 ist dabei vergleichbar mit der Höchstzahl der Jugendlichen, die eine formale Diagnose aufweisen. Etwa 20 Prozent der Lehrenden berichten, gar keine Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, die in ihren Augen einen Förderbedarf haben. 57 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer sprechen von einem bis fünf jungen Erwachsenen mit „gefühltem Förderbedarf“. Diese Zahl liegt unter der Einschätzung der Lehrenden an Realschulen und Gymnasien.

Welche sonderpädagogischen Förderbedarfe bzw. besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse haben Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte? Gesamtbetrachtung

In der Gesamtbetrachtung aller Schularten verweisen Lehrkräfte überwiegend auf Auffälligkeiten im Bereich des Verhaltens. Dies wird 70 Prozent aller Schülerinnen und Schülern, bei denen von sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen wird, zugeschrieben. 60 Prozent haben nach Meinung der Lehrenden besondere Bedürfnisse mit Blick auf das Lernen, 52 Prozent zeigen sprachliche Defizite. Bei 44 Prozent ist der besondere Förderbedarf auf den familiären Hintergrund zurückzuführen, bei der sozialen Lage sind es 37 Prozent. Bei 42 Prozent der Schülerinnen und Schüler wird Migrationshintergrund bzw. Fluchterfahrung als Grund für besondere Förderbedürftigkeit gesehen. Besondere Bildungsvoraussetzungen aufgrund von medizinischen Bedürfnissen fallen dagegen kaum ins Gewicht (6 Prozent).

Ergebnisse nach Schulart

Das Gesamtergebnis spiegelt sich auch in den einzelnen Schularten wider, wie Abbildung 12 verdeutlicht.

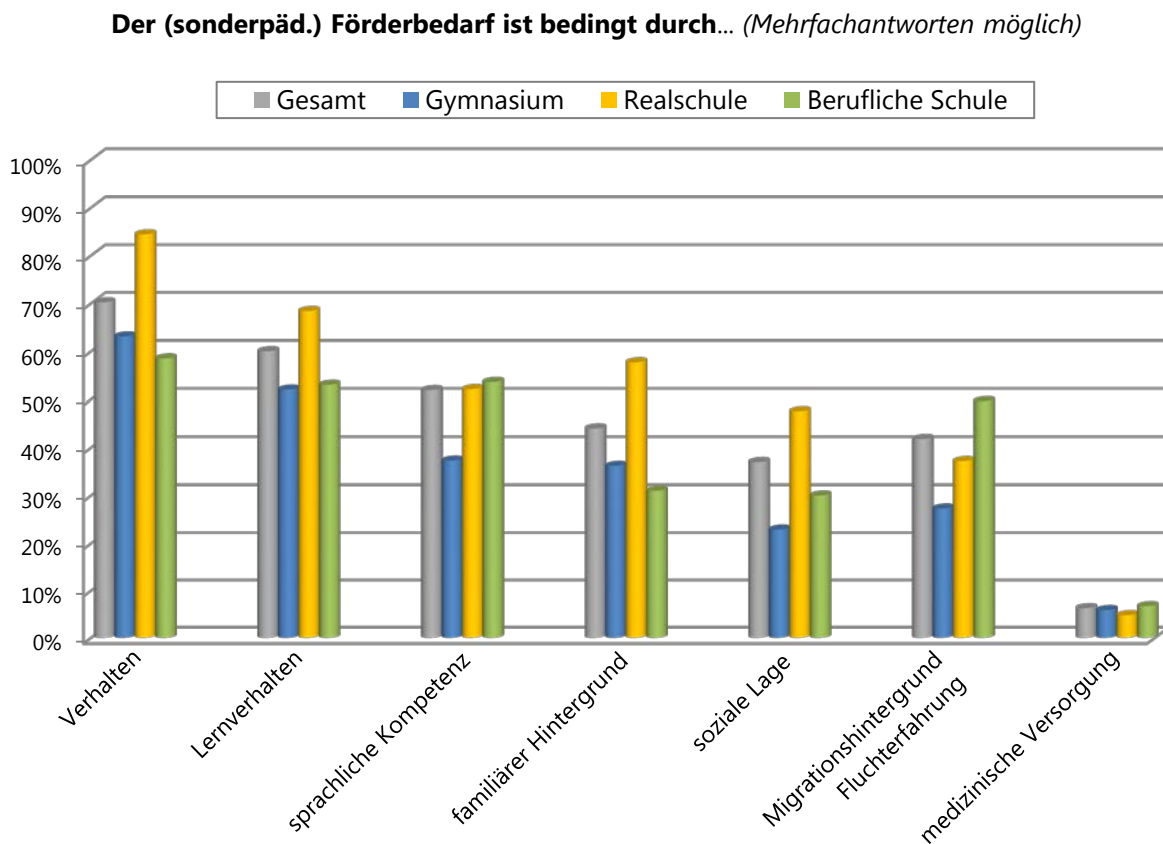


Abbildung 12: Einschätzung verschiedener (sonderpädagogischer) Förderbedarfe durch die Lehrenden (gesamt und nach Schularten)

Übereinstimmend in allen Schularten ist das Verhalten der am häufigsten beschriebene sonderpädagogische Förderbedarf, der Bereich Lernen wird am zweithäufigsten genannt. Einzelne zentrale Ergebnisse zu den verschiedenen Schularten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Lehrkräfte an Realschulen sind die Gruppen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Verhalten mit 84 Prozent mit Abstand am häufigsten benennen. Ebenso wird auch am häufigsten ein Bedarf im Bereich Lernen geäußert (68 Prozent).
- Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache ist v.a. an beruflichen Schulen ein Thema: 54 Prozent der Lehrkräfte verweisen auf diesen. Mit 52 Prozent sind sprachliche Auffälligkeiten auch aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer an den Realschulen präsent, an den Gymnasien trifft dies nur auf 37 Prozent der Schülerschaft mit Förderbedarf zu.
- Besondere Bedarfe aufgrund des familiären Hintergrunds finden sich v.a. an den Realschulen, 58 Prozent der Lehrkräfte äußern dies. An Gymnasien sind es 36 Prozent, an beruflichen Schulen knapp ein Drittel der Lehrkräfte.



- Die soziale Lage wird von 48 Prozent der Realschullehrkräfte als ursächlich für den Förderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler genannt. An den beruflichen Schulen trifft dies auf 30 Prozent der Jugendlichen zu, an den Gymnasien lediglich auf 23 Prozent.
- Besonderer Förderbedarf, der aus ethnisch-kultureller Heterogenität und Fluchterfahrung resultiert, wird an den beruflichen Schulen am häufigsten, von 50 Prozent der Lehrenden, geäußert. Im Vergleich dazu sehen 37 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer der Realschulen sowie 27 Prozent an Gymnasien Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrungen als Grund besonderen Förderbedarfs bei Schülerinnen und Schülern.

Zusammenfassung

1. Schulartübergreifend differieren die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich Schülerinnen und Schülern mit formal festgestelltem sonderpädagogischem und „gefühltem“ Förderbedarf teils stark: Es wird deutlich mehr Jugendlichen ein Förderbedarf zugeschrieben, als tatsächliche Feststellungen vorliegen.
2. Die Einschätzungen einzelner Lehrkräfte mit Blick auf den „gefühlten“ Förderbedarf erreichen dabei ein sehr hohes Ausmaß, das es kritisch zu hinterfragen gilt.
3. Darüber hinaus bestehen schulartbezogene Unterschiede mit Blick auf sonderpädagogische Förderbedarfe. Lehrkräfte an Realschulen machen zu den unterschiedlichen Förderbedarfen die höchsten Angaben, insbesondere trifft dies für den Bereich Verhalten zu.
4. Mit Blick auf ethnisch-kulturelle Heterogenität berichten Lehrende der beruflichen Schulen von den meisten Schülerinnen und Schülern, die einen daraus resultierenden Förderbedarf aufweisen; dies spiegelt sich auch im Bereich Sprache wider.

Die Differenz zwischen formal festgestelltem und geschätztem sonderpädagogischem Förderbedarf ist groß. „Gefühlte“ Bedarfe sind ein Graubereich. Lehrkräfte benötigen Sicherheit über die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler, um fördern zu können. Sie müssen entweder entsprechend ausgebildet werden oder auf Unterstützungssysteme zugreifen können, die Klarheit über Diagnose/sonderpädagogischen Förderbedarf schaffen und weiterführend bezüglich einer passgenauen Fördermaßnahme beraten können.

4.1.2 Über welche Erfahrungen und welchen Kenntnisstand zu Inklusion, Diversität und sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen Lehrerinnen und Lehrer?

Welche Erfahrungen und welchen Kenntnisstand haben Lehrkräfte bisher mit/zu Inklusion und Diversität? Gesamtbetrachtung

Der bisherige Erfahrungs- und Kenntnisstand umfasst die beiden Bereiche „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „ethnisch-kulturelle Heterogenität“ (siehe 4.3.2.1 und 4.3.2.2). Die Lehrkräfte wurden um eine Einschätzung gebeten, ob bzw. inwieweit sie bisher in diesen Bereichen theoretisches Wissen und in welchem Maß über praktische Erfahrung damit verfügen.



Die Ergebnisse zeigen zunächst übergreifend, dass die Lehrkräfte im Bereich von ethnisch-kultureller Heterogenität mehr Wissen und Erfahrung aufweisen als im Kontext des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Gut die Hälfte äußert, bereits praktische Erfahrungen mit dem Thema ethnisch-kultureller Heterogenität gesammelt zu haben und verfügt über Erfahrungen und Kenntnisse dazu, im Unterricht mit Mehrsprachigkeit umzugehen. Nur 44 Prozent der Lehrenden hat sich überhaupt mit dem Thema sonderpädagogischer Förderbedarf befasst, 20 Prozent schreiben sich entsprechende Kenntnisse zu. 30 Prozent der Lehrenden haben konkrete praktische Erfahrungen gemacht; die anderen verfügen über keinerlei Erfahrung oder theoretischen Kenntnisstand.

Tabelle 21: Vorerfahrungen und Kenntnisse der Lehrkräfte hinsichtlich Diversität (gesamt) (Antworten dichotomisiert in „Bestehende Vorerfahrungen/Kenntnisse“ und „Keine Vorerfahrungen/Kenntnisse“)

Bereich	bestehende Vorerfahrungen/ Kenntnisse	keine Vorerfahrungen/ Kenntnisse
Sonderpädagogischer Förderbedarf		
Ich habe mich bereits mit dem Thema sonderpädagogischer Förderbedarf von Schülerinnen/Schülern befasst.	44 %	56 %
Ich verfüge über fundiertes theoretisches Wissen zum Thema sonderpädagogischer Förderbedarf von Schülerinnen/Schülern.	20 %	80 %
Ich habe praktische Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Schülerinnen/Schülern.	30 %	70 %
Migrationshintergrund/Flucht		
Ich habe mich bereits mit dem Thema Migrationshintergrund/Fluchterfahrungen von Schülerinnen/Schülern befasst.	62 %	38 %
Ich verfüge über fundiertes theoretisches Wissen zum Thema Migrationshintergrund/Fluchterfahrungen von Schülerinnen/Schülern.	32 %	68 %
Ich habe praktische Erfahrung mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrungen von Schülerinnen/Schülern.	51 %	49 %
Ich kann mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen.	50 %	50 %

Das bedeutet zusammengefasst: Lehrende schätzen in beiden Bereichen ihr theoretisches Wissen als eher gering ein. Jeweils nur knapp ein Drittel gibt an, über theoretische Kenntnisse zu verfügen. Es überwiegen praktische Erfahrungen. Das heißt in der Konsequenz, dass viele Lehrerinnen und Lehrer ohne einen entsprechenden theoretischen Kenntnisstand in der Schulpraxis Erfahrungen sammeln mit einer ethnisch-kulturellen Schülerschaft sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Ergebnisse nach Schulart

Diese Theorie-Praxis-Divergenz spiegelt sich auch in der Einzelbetrachtung der Schularten wider. Es bestehen einerseits mehr Erfahrungen und Kenntnisse mit ethnisch-kultureller Heterogenität, andererseits überwiegt die Praxis gegenüber der Theorie. Insgesamt schätzen die Lehrpersonen ihre theoretischen Kenntnisse zu einer Schülerschaft mit sonderpädagogi-

schem Förderbedarf am geringsten ein. Lediglich um die 20 Prozent verweisen auf ein entsprechendes Wissen.

Bei den Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen ist die Theorie-Praxis-Divergenz allerdings besonders ausgeprägt: Sie schätzen ihr theoretisches Wissen über ethnisch-kulturelle Heterogenität geringer ein als Lehrpersonen an Gymnasien und Realschulen. Allerdings berichten sie gleichzeitig von der meisten praktischen Erfahrung. Sie handeln am meisten „aus den praktischen Erfordernissen des Schulalltags heraus“ und greifen weniger auf theoretische Konzepte zurück.

Tabelle 22: Vorerfahrungen und Kenntnisse der Lehrkräfte zu Diversität (nach Schularten)

Bereich	bestehende Erfahrung- gen/Kennt- nisse Gymnasium	bestehende Erfahrung- gen/Kennt- nisse Realschule	bestehende Erfahrung- gen/Kennt- nisse Berufl. Schulen
Ich habe mich bereits mit dem Thema sonderpädagogischer Förderbedarf von Schülerinnen/Schülern befasst.	46 %	45 %	40 %
Ich verfüge über fundiertes theoretisches Wissen zum Thema sonderpädagogischer Förderbedarf von Schülerinnen/Schülern.	20 %	21 %	19 %
Ich habe praktische Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Schülerinnen/Schülern.	32 %	31 %	26 %
Ich habe mich bereits mit dem Thema Migrationshintergrund/Fluchterfahrungen von Schülerinnen/Schülern befasst.	59 %	55 %	33 %
Ich verfüge über fundiertes theoretisches Wissen zum Thema Migrationshintergrund/Fluchterfahrungen von Schülerinnen/Schülern.	28 %	28 %	34 %
Ich habe praktische Erfahrung mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrungen von Schülerinnen/Schülern.	45 %	45 %	56 %
Ich kann mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen.	51 %	44 %	54 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Welche Erfahrungen und Kenntnisse haben die Lehrkräfte hinsichtlich spezifischer Förderschwerpunkte? Gesamtbetrachtung

Die Betrachtung der (theoretischen) Bekanntheit bzw. praktischen Anwendung von Maßnahmen (z.B. Nachteilsausgleich, Förderung), die mit verschiedenen Förderschwerpunkten bzw. Behinderungsarten assoziiert sind, lässt erkennen: Die Anforderungen, Maßnahmen, Richtlinien eines möglichen Nachteilsausgleich etc., die mit spezifischen Förderschwerpunkten/Behinderungsarten einhergehen, sind einem Großteil der Lehrkräfte (noch) nicht bekannt. Überwiegend verfügen Lehrerinnen und Lehrer weder über theoretische Kenntnisse noch eine entsprechende praktische Erfahrung in der Umsetzung. Das trifft auf fast alle Bereiche zu. Marginal anders gestaltet sich die Situation für die Förderschwerpunkte Lernen, emotio-

nale und soziale Entwicklung sowie Sprache, mit denen Lehrkräfte noch am ehesten vertraut zu sein scheinen. Im Förderschwerpunkt Lernen ist die Situation insgesamt „am günstigsten“: Immerhin 38 Prozent der Lehrpersonen äußern, die „Theorie sei ihnen bekannt“, und 17 Prozent berichten eine praktische Anwendung von entsprechenden Maßnahmen (beispielsweise bei der Leistungsbewertung, Förderung etc.). Etwas niedriger liegen die Zahlen für die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache.

Tabelle 23: Erfahrungs- und Kenntnisstand der Lehrkräfte zu den verschiedenen Förderschwerpunkten/Behinderungsarten (gesamt)

Förderschwerpunkt	keinerlei Erfahrungen/Kenntnisse	Theorie ist bekannt	wird praktisch angewandt
Lernen	48 %	38 %	17 %
Emotionale und soziale Entwicklung	54 %	35 %	11 %
Körperliche und motorische Entwicklung	72 %	23 %	5 %
Geistige Entwicklung	75 %	22 %	3 %
Sprache	55 %	32 %	13 %
Sehen	77 %	19 %	5 %
Hören	76 %	19 %	5 %
Autismus	66 %	27 %	7 %

Sinnesbeeinträchtigungen, körperliche und geistige Behinderung sind den Lehrkräften weniger bekannt. Die Förderschwerpunkte Hören, Sehen sowie geistige und körperliche/motorische Entwicklung haben im Schulalltag kaum praktische Berührungspunkte und sind auch theoretisch wenig bekannt. Das trifft auf über 70 Prozent der Lehrenden zu. Dies mag auch daran liegen, dass es im Münchner Stadtgebiet Schulen gibt, die auf Förderschwerpunkte wie Sehen oder Hören spezialisiert sind, und die womöglich einen Großteil der Schülerschaft mit Bedarfen in diesem Bereich aufnehmen. Zudem fällt der Förderschwerpunkt Autismus auf: Zwar geben knapp ein Drittel (27 Prozent) der Lehrkräfte theoretische Kenntnisse dazu an, entsprechende praktische Maßnahmen werden nur von sieben Prozent angewandt.

Insgesamt finden die Förderschwerpunkte derzeit kaum praktische Anwendung: Nicht einmal 20 Prozent der Lehrkräfte geben an, diesen im Alltag zu begegnen. Die theoretischen Kenntnisse sind etwas stärker ausgeprägt als es die praktische Arbeit im Schulalltag widerspiegelt. Noch am ehesten ist der Bereich Lernen bekannt. Andere Förderschwerpunkte, die im Zuge der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems zunehmend an Bedeutung gewinnen werden, sind dagegen bislang kaum (theoretisch) vertraut, noch finden sie in der Praxis Anwendung.

Ergebnisse nach Schulart

Die Ergebnisse zu den Schularten lassen sich können wie folgt zusammenfassen (Tabelle 24):

- Lehrkräften an Gymnasien ist der Förderschwerpunkt Lernen auf theoretischer Ebene am vertrautesten (36 Prozent), gleiches gilt für die praktische Anwendung (16 Prozent). Der Bereich geistige Entwicklung ist weniger bekannt, in der Theorie (77 Prozent) und in der Praxis. Die geringsten theoretische Kenntnisse bestehen im Bereich Sehen (19 Prozent).



Tabelle 24: Erfahrungs- und Kenntnisstand der Lehrkräfte in verschiedenen Förderschwerpunkten (nach Schulart)

	Gymnasium			Realschule			Berufliche Schulen		
Förderschwerpunkt	keinerlei Erfahrungen/ Kenntnisse	Theorie bekannt	wird prak- tisch ange- wandt	keinerlei Erfahrungen/ Kenntnisse	Theorie bekannt	wird prak- tisch ange- wandt	keinerlei Erfahrungen/ Kenntnisse	Theorie bekannt	wird prak- tisch ange- wandt
Lernen	48 %	36 %	16 %	45 %	39 %	16 %	44 %	40 %	17 %
Emotionale und soziale Entwicklung	56 %	33 %	11 %	51 %	36 %	13 %	56 %	36 %	8 %
Körperliche und motorische Entwicklung	67 %	26 %	7 %	75 %	20 %	5 %	72 %	25 %	3 %
Geistige Entwicklung	77 %	21 %	2 %	77 %	20 %	4 %	74 %	23 %	3 %
Sprache	55 %	36 %	10 %	60 %	28 %	13 %	52 %	34 %	15 %
Sehen	72 %	19 %	9 %	81 %	16 %	4 %	76 %	22 %	3 %
Hören	73 %	20 %	8 %	79 %	18 %	4 %	75 %	21 %	5 %
Autismus	54 %	32 %	14 %	63 %	29 %	8 %	78 %	20 %	2 %



- Realschullehrende sind ebenso am ehesten mit dem Förderschwerpunkt Lernen vertraut (39 Prozent), der auch praktisch die größte Rolle spielt (16 Prozent). Die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, Sehen und Hören gibt es in der Praxis kaum (je 4 Prozent).
- Auch an den beruflichen Schulen der Förderschwerpunkt Lernen am besten in der Theorie bekannt (40 Prozent) und findet am häufigsten in der Praxis Berücksichtigung (17 Prozent). Nicht bekannt ist v.a. der Förderschwerpunkt Autismus: 78 Prozent geben an, dieser sei ihnen unbekannt, dies auch in der Theorie (20 Prozent), und nur 2 Prozent der Lehrenden berichten von einer praktischen Anwendung.

Zusammengefasst bestehen über alle Schultypen hinweg die meisten Kenntnisse zum Förderschwerpunkt Lernen, der zugleich auch am häufigsten in der Praxis berücksichtigt wird. Analog zum Gesamtergebnis sind den Lehrkräften Beeinträchtigungen der Sinne sowie körperliche und geistige Behinderungen nahezu unvertraut.

Zu welchen Inhalten haben Lehrerinnen und Lehrer (in den letzten fünf Jahren) eine Fortbildung besucht? Welche Fortbildungsdesiderate bestehen? Gesamtbetrachtung

Die Zusammenschau der Ergebnisse in Tabelle 25 umfasst Angaben zur Teilnahme an Fortbildungen zu verschiedenen Themen im Zeitraum der letzten fünf Jahre und deren durchschnittlichen zeitlichen Umfang. Zudem ist der Wunsch nach weiterer Fortbildung erfasst.

Tabelle 25: Fortbildungsteilnahme während der letzten fünf Jahre/Wunsch nach (weiterer) Teilnahme (gesamt)

Thema	Teilnahme	Umfang (Std.)	Wunsch FoBi
Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur	39 %	12	60 %
Deeskalationstraining/Konfliktmanagement	37 %	11	63 %
Inklusion	30 %	11	57 %
Binnendifferenzierung	26 %	6	50 %
Teamteaching	24 %	7	50 %
Heterogenität	24 %	9	44 %
Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	17 %	18	40 %
Autismus	17 %	5	34 %
Trauma/Fluchterfahrung	14 %	9	56 %
Sprachschwierigkeiten/Sprachförderung	14 %	11	45 %
Förderschwerpunkt Lernen	12 %	9	52 %
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	8 %	8	53 %
Förderschwerpunkt Sehen/Hören	7 %	7	21 %
Umgang mit technischen Hilfsmitteln	5 %	5	25 %
Diagnostik/Erstellung von Gutachten und Förderplänen	4 %	7	20 %
Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	3 %	3	20 %
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	3 %	5	17 %
Anforderungen der Barrierefreiheit	2 %	5	14 %

FoBi = Fortbildung



Insgesamt zeigt sich: Lehrkräfte haben die meisten Veranstaltungen in den Bereichen „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ (39 Prozent), „Deeskalation/Konfliktmanagement“ (37 Prozent) und „Inklusion“ (30 Prozent) besucht. Besonders gering fällt die Teilnahme an Fortbildungen zu „Anforderungen der Barrierefreiheit“ (nur 2 Prozent), zum „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (5 Prozent), „körperliche und motorische Entwicklung“ (3 Prozent) und „Diagnostik/Erstellung von Gutachten und Förderplänen“ (4 Prozent) aus.

17 Prozent der Lehrkräfte geben an, eine Fortbildung zu „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ besucht zu haben, welche mit 18 Stunden im Durchschnitt den längsten zeitlichen Umfang erreicht. Auch Fortbildungen zu „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ (durchschnittlich 12 Stunden), „Inklusion“, „Deeskalation/Konfliktmanagement“ und „Sprachschwierigkeiten/Sprachförderung“ (durchschnittlich jeweils 11 Stunden) wurden in hohem zeitlichem Umfang wahrgenommen. Im Vergleich dazu fällt der durchschnittliche Stundenumfang für Fortbildungen zu „Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ (3 Stunden), „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, „Autismus“ und „Umgang mit technischen Hilfsmitteln“ (je 5 Stunden) deutlich geringer aus.

Den häufigsten Wunsch nach (weiterer) Fortbildung äußern die Lehrende zu „Deeskalation/Konfliktmanagement“ (63 Prozent), gefolgt von „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ (60 Prozent), „Inklusion“ (57 Prozent) und „Trauma/Fluchterfahrungen“ (56 Prozent). Zu „Anforderungen der Barrierefreiheit“ und „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ würde nur eine geringe Zahl gerne eine (weitere) Fortbildung besuchen (14 bzw. 17 Prozent).

Bemerkenswert ist: Fortbildungsdesiderate werden zum einen für Themen geäußert, zu denen bereits (von vielen Lehrkräften) Veranstaltungen besucht wurden (z.B. „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ oder „Deeskalation/Konfliktmanagement“). Zugleich bestehen aber auch Bedürfnisse zu Themen, die bislang weniger im Fokus standen. Beispiele dafür sind Inhalte wie „Sprachschwierigkeiten“ oder „Sprachförderung“, der „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ und „Diagnostik/Erstellen von Gutachten oder Förderplänen“.

Das Fortbildungsverhalten zwischen den einzelnen im Kontext Inklusion relevanten thematischen Schwerpunkten ist sehr heterogen. Dies betrifft nicht nur die bereits erfolgte Teilnahme, sondern auch die durchschnittliche Dauer der Veranstaltungen und den Wunsch nach vermehrten Angeboten in den verschiedenen Bereichen. Die Nutzung bestehender Angebote sowie Fortbildungswünsche scheinen individuell von der einzelnen Lehrkraft abzuhängen.

Ergebnisse nach Schulart

Die Aufschlüsselung der Fortbildungsteilnahme und von Fortbildungswünschen differenziert nach verschiedenen Schularten ist Tabelle 26 zu entnehmen.

Tabelle 26: Fortbildungsteilnahme während der letzten fünf Jahre/Wunsch nach (weiterer) Teilnahme (nach Schularten)

Thema	Gymnasium		Realschule		Berufl. Schulen	
	Teiln. FoBi	Wunsch FoBi	Teiln. FoBi	Wunsch FoBi	Teiln. FoBi	Wunsch FoBi
Inklusion	31 %	55 %	34 %	61 %	27 %	54 %
Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur	38 %	58 %	28 %	60 %	46 %	58 %
Heterogenität	19 %	35 %	21 %	38 %	26 %	49 %
Binnendifferenzierung	35 %	57 %	17 %	43 %	28 %	50 %
Teamteaching	22 %	44 %	23 %	49 %	28 %	54 %
Deeskalation/Konfliktmanagement	34 %	61 %	32 %	65 %	45 %	62 %
Anforderungen Barrierefreiheit	2 %	14 %	1 %	12 %	3 %	14 %
Umgang mit techn. Hilfsmitteln	7 %	21 %	4 %	29 %	6 %	24 %
Diagnostik/Erstellung Gutachten/Förderpläne	5 %	17 %	4 %	21 %	5 %	18 %
Sprachschwierigkeiten/Sprachförderung	16 %	41 %	11 %	44 %	15 %	45 %
Sprachschwierigkeiten/Sprachförderung (DaZ)	15 %	38 %	11 %	35 %	20 %	44 %
Förderschwerpunkt Lernen	12 %	46 %	13 %	55 %	11 %	50 %
Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	4 %	13 %	3 %	19 %	2 %	16 %
Autismus	25 %	40 %	23 %	36 %	5 %	27 %
Förderschwerpunkt körperliche motorische Entwicklung	2 %	19 %	4 %	22 %	2 %	15 %
Förderschwerpunkt Sehen/Hören	13 %	25 %	6 %	21 %	5 %	20 %
Förderschwerpunkt emotionale/soziale Entwicklung	8 %	48 %	10 %	57 %	6 %	48 %
Trauma/Fluchterfahrungen	8 %	52 %	9 %	54 %	22 %	58 %

FoBi = Fortbildung

Die Kernaussagen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) Lehrkräfte an Gymnasien haben am häufigsten Fortbildungen zu „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ besucht (38 Prozent). Auch Veranstaltungen zu „Binnendifferenzierung“ (35 Prozent), „Deeskalation/Konfliktmanagement“ (34 Prozent) und „Inklusion“ (31 Prozent) wurden von je etwa einem Drittel wahrgenommen.

Den stärksten Wunsch nach (weiterer) Fortbildung äußern Gymnasiallehrkräfte für „Deeskalation/Konfliktmanagement“; 61 Prozent würden hierzu gern mehr Kenntnisse erwerben. Über die Hälfte wünscht sich zudem Angebote zu „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ (58 Prozent), „Binnendifferenzierung“ (57 Prozent), „Inklusion“ (55 Prozent) und „Trauma/Fluchterfahrungen“ (52 Prozent).

- 2) 34 Prozent der Realschullehrkräfte haben eine Fortbildung zum Thema „Inklusion“ besucht, die damit an erster Stelle der genutzten Angebote steht. Ebenso wurden Veran-



staltungen zu „Deeskalation/Konfliktmanagement“ (32 Prozent), „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ (28 Prozent), „Teamteaching“ und „Autismus“ (je 23 Prozent) wahrgenommen.

„Deeskalation/Konfliktmanagement“ ist auch bei den Realschullehrkräften das Fortbildungsthema, das am häufigsten gewünscht wird (65 Prozent). „Inklusion“ (61 Prozent), „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ (60 Prozent), die „Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung“ (57 Prozent), „Lernen“ (55 Prozent) und „Trauma/Fluchterfahrungen“ (54 Prozent) werden ebenfalls häufig genannt.

- 3) Lehrkräfte an beruflichen Schulen haben sich bisher v.a. im Bereich „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ fortgebildet (46 Prozent). 45 Prozent haben Angebote zu „Deeskalation/Konfliktmanagement“, jeweils knapp 30 Prozent zu „Binnendifferenzierung“, „Teamteaching“, „Inklusion“ oder „Heterogenität“ besucht.

„Deeskalation/Konfliktmanagement“ ist auch in den beruflichen Schulen das Thema, zu dem sich mit 62 Prozent die meisten Lehrerinnen und Lehrer (weitere) Fortbildung wünschen. Andere, von mehr als der Hälfte angeführte Inhalte sind „Trauma/Fluchterfahrung“, „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“, „Teamteaching“, „Inklusion“, „Binnendifferenzierung“ und der „Förderschwerpunkt Lernen“.

In vielen Bereichen ähnelt sich die Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften der verschiedenen Schularten: Angebote zu „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“, „Deeskalation/Konfliktmanagement“, „Binnendifferenzierung“ und „Inklusion“ werden in allen Schularten häufig besucht. Geringeren Zuspruch finden die Inhalte „Anforderungen der Barrierefreiheit“, „Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“, „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ und „Diagnostik und Erstellen von Gutachten oder Förderplänen“.

Insgesamt haben Lehrkräfte an Gymnasien die meisten Fortbildungen absolviert, die Lehrenden an beruflichen Schulen die wenigsten. Die Lehrenden der beruflichen Schulen sind es auch, die den höchsten Fortbildungsbedarf kommunizieren. Schulartenübergreifend äußern Lehrpersonen zu zukünftigen Fortbildung den Wunsch nach den Themen „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ (58-60 Prozent), „Inklusion“ (54-60 Prozent) und „Deeskalationstraining/Konfliktmanagement“ (61-65 Prozent). Es bestehen auch schulartenspezifische Desiderate: Lehrkräfte an Gymnasien (40 Prozent) und Realschulen (26 Prozent) fokussieren das Thema „Autismus“, Lehrpersonen an beruflichen Schulen „Heterogenität“ (49 Prozent).

Zusammenfassung

1. Schulartenübergreifend verfügen Lehrerinnen und Lehrer über wenig theoretisches Wissen zu sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität, haben aber praktische Erfahrungen damit gemacht. Das heißt in der Konsequenz, dass viele Lehrerinnen und Lehrer ohne einen entsprechenden theoretischen Kenntnisstand in der Schulpraxis mit einer heterogenen Schülerschaft sowie Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten, denn diese Schülerinnen und Schüler



sind – ob die Lehrerinnen und Lehrer nun dafür ausgebildet sind oder nicht – Teil der Klassen und werden dort unterrichtet.

2. Die einzelnen Förderschwerpunkte und der damit einhergehende Nachteilsausgleich finden in der Schulpraxis aller Schularten bisher kaum Berücksichtigung. Noch am ehesten scheint der Förderschwerpunkt Lernen an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bekannt und präsent zu sein. Andere Förderschwerpunkte, insbesondere Beeinträchtigungen der Sinne sowie die Förderschwerpunkte körperliche und geistige Entwicklung, sind dagegen bislang kaum (theoretisch) bekannt, noch finden sie in der Praxis Anwendung.
3. Das Bild zu Fortbildungen zu den für Inklusion und Diversität relevanten Themengebieten ist in allen Schularten sehr heterogen. Neben Lehrenden, die viele (verschiedene) Fortbildungen in teilweise hoher Stundenzahl absolviert haben, gibt es andere, die an keiner Fortbildung teilgenommen haben. Die Nutzung bestehender Angebote und v.a. der Wunsch nach (weiterer) Fortbildung scheinen individuell von der einzelnen Lehrkraft abzuhängen.
4. Lehrende an beruflichen Schulen haben insgesamt die wenigsten Fortbildungen absolviert und kommunizieren zugleich den höchsten Fortbildungsbedarf.
5. Fortbildungsdesiderate werden schulartenübergreifend häufig zu Themen geäußert, zu denen bereits (von vielen Lehrenden) Angebote besucht werden. Die ausgeprägtesten Fortbildungswünsche betreffen die Themen „Deeskalation/Konfliktmanagement“ „Interkulturalität/Migration/Integration/Kultur“ „Inklusion“ und „Trauma/Fluchterfahrungen“, an Gymnasien und Realschulen das Thema „Autismus“

Lehrerinnen und Lehrer benötigen fundiertes Wissen, um eine zunehmend heterogene Schülerschaft nicht nur zu unterrichten, sondern dies auch in einem professionellen Rahmen zu tun. Ein sicherer, routinierter Umgang mit Diversität im Klassenzimmer ist nur auf Basis entsprechender Kenntnisse möglich. Entsprechende Fortbildungsangebote sind auszuweiten und an den Bedürfnissen der Lehrenden zu orientieren. Ebenso sind diejenigen Lehrkräfte einzubeziehen, die sich – aus welchen Gründen auch immer – der Fortbildung bisher „verweigert“ haben und dies auch künftig tun wollen.

4.1.3 Wie kooperieren Lehrende – an der Schule und mit externen Akteurinnen und Akteuren? Welche Formen der Kooperation werden genutzt?

4.1.3.1 Wie kooperieren Lehrende und andere Fachkräfte an der Schule? Die inner-schulische Perspektive

Wie gestaltet sich die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern? Gesamtbetrachtung

Die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern wird erfasst über:

1. die Ausübung bzw. die Formen von Kooperation
2. die Bedingungen von Kooperation
3. den wahrgenommenen Nutzen von Kooperation

Ausüben/Formen der Kooperation

Der Bereich *Ausüben von Kooperation* setzt sich aus vier Unterkategorien zusammen, die unterschiedliche Formen von Zusammenarbeit abbilden (siehe 4.3.2.1 und 4.3.2.2). Diese Formen drücken zugleich verschiedene Niveaustufen der Zusammenarbeit aus:

- „Fachlicher“ und „Schülerbezogener Austausch“ beziehen sich auf die Weitergabe von Informationen oder Material. Die Autonomie der einzelnen Lehrkraft bleibt gewahrt, eine enge Vertrauensbasis zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern ist nicht erforderlich. Der Austausch ist eine „basale“, weniger aufwändige Art der Zusammenarbeit.
- Die „Gemeinsame Arbeitsorganisation“ ist eine höhere Stufe der Kooperation, für die ein gewisses Maß an Abstimmung auf ein gemeinsames Ziel erforderlich ist. Lehrkräfte müssen zur Erfüllung von Teilaufgaben zusammenarbeiten, wobei die Einzelperson bei der Erledigung der Aufgabe relativ selbstständig handeln kann. Dennoch ist hier ein höheres Maß an Vertrauen erforderlich als auf Ebene des Austauschs.
- Bei der intensivsten und aufwändigsten Stufe der Zusammenarbeit, der „Kokonstruktion und Reflexion“, wird individuelles Wissen so aufeinander bezogen, dass gemeinsames Wissen bzw. gemeinsame Problemlösestrategien erworben werden. Der nötige intensive Austausch und das arbeitsteilige Vorgehen schränken die Autonomie des Einzelnen ein.

Tabelle 27 zeigt die verschiedenen Formen von Zusammenarbeit in ihren Ausprägungen in der Gesamtstichprobe im Überblick.

Tabelle 27: Mittelwerte der realisierten Formen innerschulischer Zusammenarbeit (gesamt)

Ausüben von Kooperation	M (SD)
Fachlicher Austausch	3,34 (.53)
Schülerbezogener Austausch	3,32 (.57)
Gemeinsame Arbeitsorganisation	2,37 (.77)
Kokonstruktion und Reflexion	2,08 (.62)

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Im Mittel tätigen Lehrkräfte besonders intensiv den fachlichen und den schülerbezogenen Austausch. Die Zusammenarbeit ist stärker durch die Weitergabe von Informationen oder Material sowie Gespräche über Schülerinnen und Schüler charakterisiert. So äußern 96 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer, ihren Kolleginnen und Kollegen (sehr) häufig wichtige berufsrelevante Informationen mitzuteilen, 80 Prozent tauschen (sehr) häufig Unterrichtsmaterialien aus. Mehr als 90 Prozent besprechen mit dem Kolleginnen und Kollegen (sehr) häufig individuelle Problemlagen einzelner Schülerinnen und Schüler sowie Disziplinschwierigkeiten.

„Gemeinsame Arbeitsorganisation“ findet weniger Zustimmung. Nur 33 Prozent bereiten (sehr) häufig zusammen mit Kolleginnen und Kollegen Unterricht vor. 35 Prozent unterstützen sich gegenseitig bei der Leistungsbewertung. „Kokonstruktion und Reflexion“, z.B. gemeinsames Unterrichten oder gegenseitiges Feedback zum Unterricht, zeigt die geringste Zustimmung: Unterrichtshospitationen und Peer-Feedback führen nur 8 Prozent der Lehrenden (sehr) häufig durch.

Zusammengefasst nimmt die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer mit zunehmender Intensität der Kooperation und damit einhergehend einer Abnahme der Autonomie des Einzelnen ab. Lehrkräfte tauschen sich stärker über Schülerinnen und Schüler aus und pflegen einen fachlichen Austausch. Intensivere Formen der Kooperation, wie die gemeinsame Arbeitsorganisation, finden seltener statt, dies besonders mit Blick auf die Kokonstruktion. Je „aufwändiger“ die Zusammenarbeit betrachtet wird, desto weniger wird sie realisiert.

Bedingungen der Kooperation

Schulische Kooperation findet innerhalb verschiedener Rahmenbedingungen statt. Erfasst sind hier die individuelle Einschätzung der Bereitschaft des Kollegiums zur Kooperation einschließlich Fragen der Sympathie („Kooperationsbereitschaft“), das Vorhandensein gemeinsamer Ziele bei der Zusammenarbeit („Gemeinsames Ziel“), zeitlicher Ressourcen für die Zusammenarbeit („Zeitstrukturen“) und die Frage nach dem Zwang bzw. der Freiwilligkeit der Zusammenarbeit („Zwang zur Kooperation“).

Tabelle 28: Mittelwerte der Bedingungen innerschulischer Zusammenarbeit (gesamt)

Bedingungen der Kooperation	M (SD)
Kooperationsbereitschaft	2,93 (.51)
Gemeinsames Ziel	2,83 (.53)
Zeitstrukturen	2,24 (.74)
Zwang zur Kooperation	2,04 (.68)

Die Bereitschaft zur Kooperation erfährt eine divergente Einschätzung. Zwar geben nur je fünf Prozent der Lehrenden als zutreffend an, die Kolleginnen und Kollegen wären „nicht sympathisch“ und „man würde sich nicht besonders mögen“, allerdings berichten auch je 38 Prozent, dass sich Kolleginnen und Kollegen nicht an getroffene Absprachen halten würden und insgesamt „nicht kooperationsbereit wären“. Auch mit Blick auf ein „Gemeinsames Ziel“ fällt die Einschätzung unterschiedlich aus. Immerhin 68 Prozent sind der Meinung, zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen auf einer gemeinsamen Linie zu liegen. Die Zeitstrukturen, die für die Zusammenarbeit an den jeweiligen Schulen bestehen, sind im Mittel geringer gewichtet; so beschreiben lediglich 29 Prozent festverankerte Zeitstrukturen für Kooperation.

„Zwang zur Kooperation“ bedeutet, inwiefern Lehrpersonen das Gefühl haben, die Zusammenarbeit werde „von oben“ angeordnet, finde nicht freiwillig oder finde nicht um ihrer selbst willen statt. Hier ist die Einschätzung eher positiv, denn immerhin etwa drei Viertel der Lehrenden berichten es als zutreffend, Kooperation würde freiwillig stattfinden und nicht von oben angeordnet werden. Das soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass 25 Prozent der Lehrkräfte nicht freiwillig, sondern auf Anweisung kooperieren.

Insgesamt ergibt sich daher für die Kooperationsbedingungen ein gemischtes Bild. Lehrkräfte berichten durchaus von einer gemeinsamen Linie und äußern auch weniger Antipathien gegenüber Kolleginnen und Kollegen. Allerdings sind ebenso fehlende Zeitstrukturen für Zusammenarbeit und nicht eingehaltene Absprachen dokumentiert. Des Weiteren kooperieren nicht alle freiwillig, sondern zum Teil auf „Druck von oben“.



Nutzen von Kooperation

Kooperation sollte einen wahrgenommenen Nutzen mit sich bringen. Dieser ist durch vier Unterkategorien erfasst: „Emotionale Entlastung“ erfolgt beispielsweise in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen über Probleme. Ein „Fachlicher Nutzen“ entsteht beispielsweise durch die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung. „Arbeitsentlastung“ kann in Form von Zeitersparnis oder dem Vermeiden von Mehrarbeit geschehen. Ein „Verbesserter Schülerfokus“ bildet ab, inwieweit Schülerinnen und Schüler davon profitieren, dass es Lehrkräfte gelingt, sich an deren Bedürfnissen zu orientieren.

Tabelle 29: Mittelwerte des Nutzens innerschulischer Zusammenarbeit (gesamt)

Nutzen von Kooperation	M (SD)
Emotionale Entlastung	3,41 (.53)
Fachlicher Nutzen	2,94 (.53)
Arbeitsentlastung	2,69 (.69)
Verbesserter Schülerfokus	2,79 (.63)

Hinsichtlich des Nutzens erreicht die „Emotionale Entlastung“ den höchsten Mittelwert, der sich auch durch die günstige Einschätzung der Einzelitems darstellen lässt. Für mehr als 90 Prozent der Lehrenden trifft es zu, bei Kolleginnen und Kollegen „ein offenes Ohr zu finden“ und bei Misserfolg „Dampf ablassen“ zu können – mit dem Mehrwert, zu erfahren, dass Kolleginnen und Kollegen meist ähnliche Probleme haben. Dies unterstreicht den hohen Stellenwert der Kooperation: Sie kann den Lehrerinnen und Lehrern als gesundheitliche Ressource im beruflichen Alltag dienen.

Mit Blick auf den „Fachlichen Nutzen“ betrachten Lehrende es als zutreffend, von den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen zu profitieren (91 Prozent). Etwa zwei Drittel sehen den eigenen Unterricht durch den Austausch mit anderen als bereichert. Auch den Schülerinnen und Schülern wird Gewinn durch Kooperation zugesprochen, da etwa zwei Drittel der Lehrkräfte meinen, die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler durch Zusammenarbeit zu fördern (verbesserter Schülerfokus). Für die „Arbeitsentlastung“ liegt der Mittelwert bei 2,69. Etwa die Hälfte betrachtet es als zutreffend, dass Kooperation im Vergleich zur Einzelarbeit einen höheren zeitlichen Aufwand bedeutet, 40 Prozent sprechen sogar von „Mehrarbeit“.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Nutzen der Zusammenarbeit v.a. in der emotionalen Entlastung („Dampf ablassen“) sehen. Doch auch fachliche und schülerbezogene Nutzenaspekte sind beschrieben, beispielsweise die Bereicherung des eigenen Unterrichts. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lehrkräfte sieht in der Kooperation allerdings einen Mehraufwand.

Ergebnisse nach Schulart

Der differenzierte Blick auf die einzelnen Schularten entspricht weitestgehend den Ergebnissen der Gesamtstichprobe. Für die drei Schularten ergibt sich im Einzelnen folgendes Bild, das zum Vergleich jeweils das Gesamtergebnis berücksichtigt (Abbildung 13):

Ausüben/Formen der Kooperation

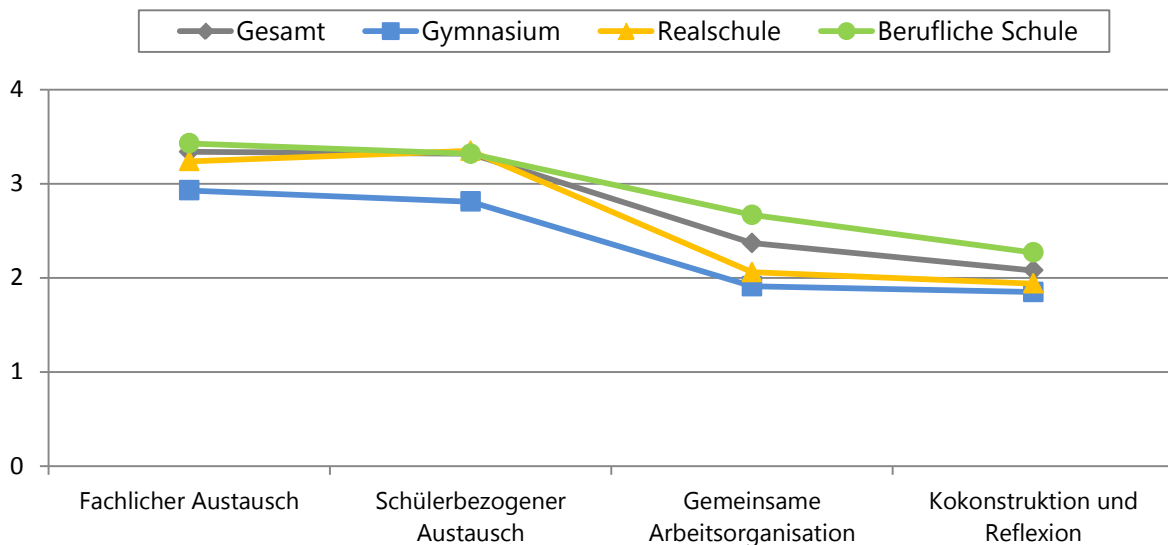


Abbildung 13: Mittelwerte der realisierten Formen innerschulischer Zusammenarbeit (gesamt und nach Schularten)

Die Abbildung zeigt ähnliche Ausprägungen zwischen den Schularten. „Fachlicher Austausch“ und „Schülerbezogener Austausch“ werden durchwegs höher gewichtet. In allen drei Schularten nimmt die Umsetzung der Zusammenarbeit mit zunehmender Intensität ab.

Lehrkräfte an Gymnasien bewerten alle Formen innerschulischer Zusammenarbeit geringer als die an Realschulen und beruflichen Schulen. An den Gymnasien und den beruflichen Schulen findet v.a. der „Fachliche Austausch“ Zustimmung, während an den Realschulen der „Schülerbezogene Austausch“ am höchsten gewichtet wird. Herauszuheben sind die Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen: Sie zeigen sowohl bei der „Gemeinsamen Arbeitsorganisation“ als auch der „Konstruktion und Reflexion“ die höchste Ausprägung. Formen der Zusammenarbeit, die auf arbeitsteiligem Arbeiten am gemeinsamen Ziel und einem damit verbundenen größeren Verlust an Autonomie basieren, werden dort intensiver praktiziert.

Bedingungen der Kooperation

Bezüglich der Rahmenbedingungen der Kooperation zeigen die Gymnasiallehrkräfte durchwegs in allen Bereichen die höchste Zustimmung: Sie berichten über eine höhere Bereitschaft zur Kooperation an sich in ihrem Kollegium sowie dazu, auf ein „Gemeinsames Ziel“ hinarbeiten. Dies ist ein interessanter Befund, der eine Divergenz widerspiegelt: Denn zuvor wurde für diese Schulart bei allen Formen der Kooperation die geringste Ausprägung berichtet. Ebenso beschreiben an Gymnasien Tätige die günstigen Zeitstrukturen für Kooperation. Allerdings nehmen Lehrende an Gymnasien auch einen höheren Zwang zur Zusammenarbeit „von oben“ wahr – eine weitere zu diskutierende Diskrepanz.

Lehrpersonen an Realschulen und beruflichen Schulen sind ähnlich charakterisiert, beispielsweise in Hinblick auf Zeitstrukturen oder „angeordnete“ Kooperation.

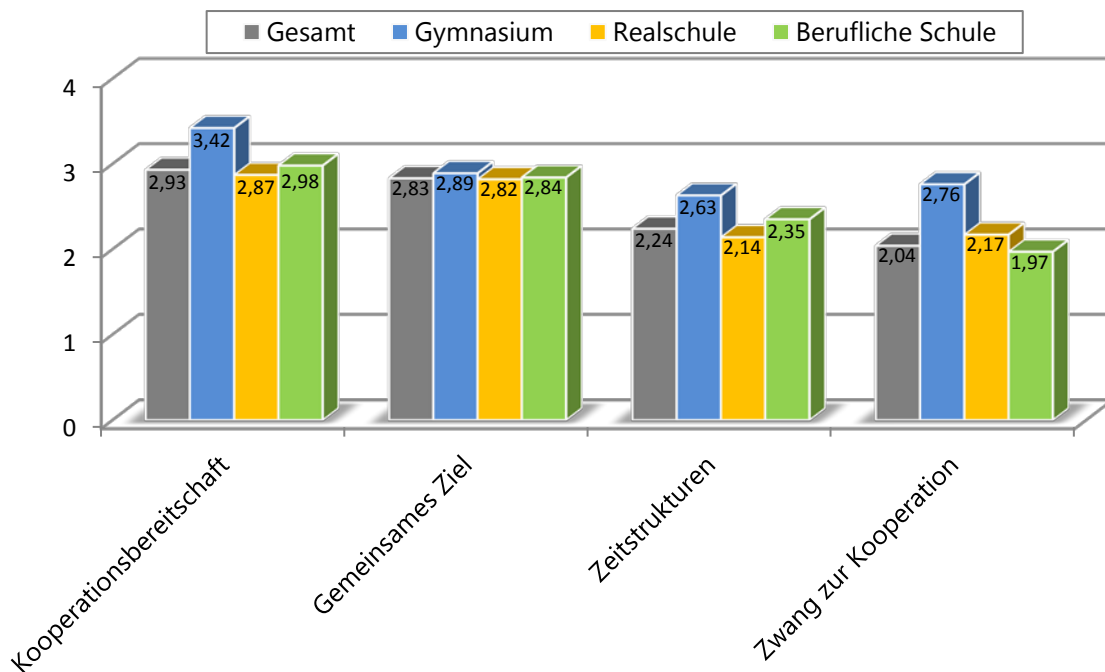


Abbildung 14: Bedingungen innerschulischer Zusammenarbeit (gesamt und nach Schularten)

Nutzen von Kooperation

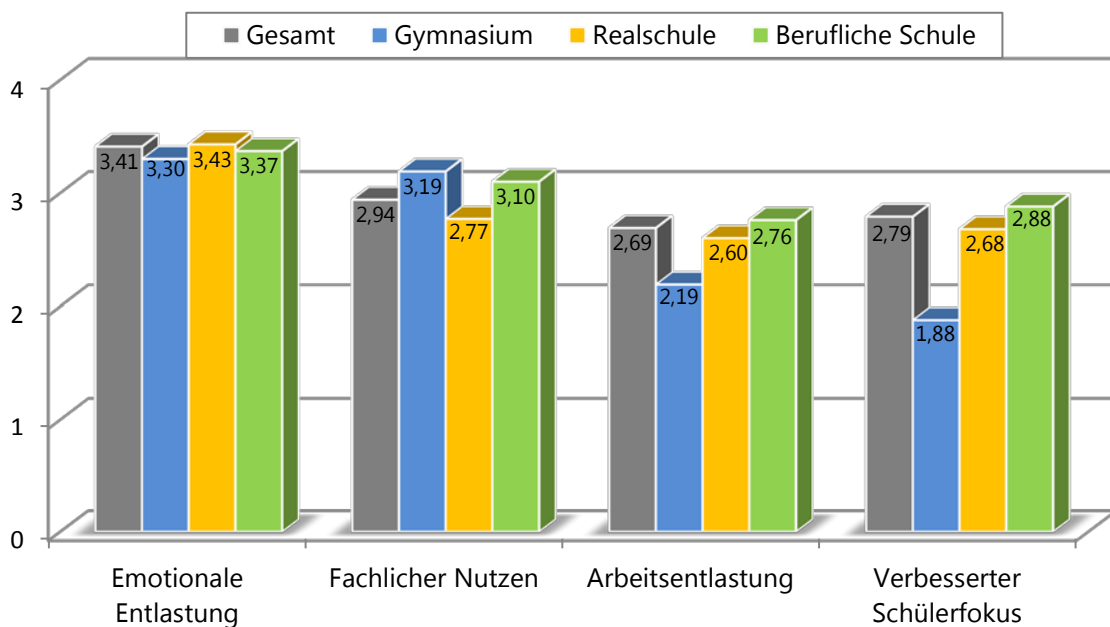


Abbildung 15: Mittelwerte des Nutzens innerschulischer Zusammenarbeit (gesamt und nach Schularten)

In „Emotionaler Entlastung“ liegt für alle Schularten der größte Nutzen der Kooperation, hier besteht Übereinstimmung. Unterschiede finden sich in den drei anderen Nutzenaspekten von Kooperation:

- Ein „Fachlicher Nutzen“ der Zusammenarbeit wird stärker von Lehrenden an Gymnasien und beruflichen Schulen berichtet.
- Eine „Arbeitsentlastung“ hingegen äußern Lehrerinnen und Lehrer v.a. an beruflichen Schulen, aber auch Realschulen.
- Lehrpersonen an Realschulen und beruflichen Schulen berichten von einem höheren Gewinn ihrer Zusammenarbeit auch für die Schülerinnen und Schüler.

Einen Gesamtvergleich aller in diesem Kapitel skizzierten Befunde zur Kooperation in den verschiedenen Schularten (einschließlich deskriptiver Werte) bietet Tabelle 30.

Tabelle 30: Innerschulische Kooperation - Gesamtvergleich der Schularten (Mittelwerte)

Bereich	Unterbereich	M GY	M RS	M BS
Ausüben von Kooperation	Fachlicher Austausch	2,93 (.49)	3,24 (.51)	3,43 (.54)
	Schülerbezogener Austausch	2,81 (.51)	3,35 (.50)	3,32 (.60)
	Gemeinsame Arbeitsorganisation	1,91 (.61)	2,06 (.64)	2,67 (.78)
	Konstruktion und Reflexion	1,85 (.63)	1,94 (.57)	2,27 (.65)
Kooperationsbedingungen	Kooperationsbereitschaft	3,42 (.52)	2,87 (.51)	2,98 (.52)
	Gemeinsames Ziel	2,89 (.59)	2,82 (.55)	2,84 (.53)
	Zeitstrukturen	2,63 (.66)	2,14 (.72)	2,35 (.69)
	Zwang zur Kooperation	2,76 (.53)	2,71 (.68)	1,79 (.66)
Nutzen von Kooperation	Emotionale Entlastung	3,30 (.51)	3,43 (.52)	3,37 (.54)
	Fachlicher Nutzen	3,19 (.59)	2,77 (.64)	3,10 (.63)
	Arbeitsentlastung	2,19 (.65)	2,60 (.72)	2,76 (.68)
	Verbesserter Schülerfokus	1,88 (.49)	2,68 (.67)	2,88 (.64)

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule, M = Mittelwert

Welche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner wurden an der Schule im Rahmen von (multidisziplinärer) Teamarbeit etabliert? Gesamtbetrachtung

Zusätzlich zur Kooperation von Lehrenden erfordert der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie einer ethnisch-kulturellen Schülerschaft eine Zusammenarbeit mit anderen Professionen an der Schule. Die multiprofessionelle Teamarbeit wird im Folgenden durch zwei Bereiche beschrieben: „Rahmen/Organisation von Teamarbeit“ und „Arbeit in multiprofessionellen Teams/Doppelbesetzung“.

Hinsichtlich des Rahmens/der Organisation von Teamarbeit zeigt sich, dass an den Schulen bereits einige Rahmenbedingungen etabliert sind, die Teamarbeit erleichtern. An vielen Schulen gibt es koordinierende Kontaktpersonen und Ansprechpartnerinnen/-partner, die in Problemsituationen zur Verfügung stehen. 75 Prozent der Lehrkräfte können z.B. auf eine Person zurückgreifen, die Kontakt zu Unterstützungssystemen herstellt, 78 Prozent berichten von einer Ansprechpartnerin/einem Ansprechpartner z.B. beim Jugendamt. Allerdings arbeiten lediglich 28 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, an denen es jemanden gibt, der mit dem Thema Inklusion betraut ist. Darüber hinaus stehen meist keine Dolmetscherinnen/Dolmetscher zur Verfügung.

Tabelle 31: Organisationaler Rahmen von Teamarbeit (gesamt)
(Antworten dichotomisiert in „Zustimmung“ und „Ablehnung“)

Rahmen/Organisation von Teamarbeit	Zu- stimmung	Ab- lehnung
An unserer Schule gibt es eine Person, die mir Kontakte zu Unterstützungssystemen vermitteln kann, z.B. bei Sprachdefiziten, sonderpädagogischem Förderbedarf oder Bedarf an ausbildungsbezogenen Hilfen.	75 %	25 %
An unserer Schule ist geklärt, wer welche Aufgaben übernimmt, wenn Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf zu uns kommen.	62 %	38 %
An unserer Schule gibt es jemanden, der über die Zuständigkeiten (Jugendamt, Fördermöglichkeiten etc.) informiert ist, wenn Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf zu uns kommen.	78 %	22%
An unserer Schule gibt es eine feststehende Person, die die Außenkontakte koordiniert und pflegt.	56 %	44 %
An unserer Schule gibt es eine/n Inklusionsbeauftragte/n, der z.B. Kontakt zum Mobilen Sonderpädagogischen Dienst herstellt oder Eltern berät.	28 %	72 %
An unserer Schule sind Zeiten für Teambesprechungen vorgesehen.	50 %	50 %
Mir stehen Personen zur Verfügung, die ich bei Problemen mit Schülerinnen/Schülern ansprechen kann (z.B. Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, MSD).	71 %	29 %
In Notsituationen steht mir sofort Hilfe zur Verfügung (z.B. wenn eine Schülerin/ein Schüler ein medizinisches Problem hat).	66 %	34 %
Bei Bedarf steht mir ein Dolmetscher zur Verfügung.	12 %	88 %

Arbeit in multiprofessionellen Teams/Doppelbesetzung

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zeigt sich an den Schulen als bislang eher in geringem Maß vorhanden. 20 Prozent der Lehrenden arbeiten momentan in einem multiprofessionellen Team, immerhin 38 Prozent unterrichten teilweise in Doppelbesetzung. Mit 44 Prozent hat knapp die Hälfte eine Vorstellung davon, wie ein solches multiprofessionelles Team zusammenarbeitet und interagiert. Ein interdisziplinäres Team zu koordinieren, sieht sich die Hälfte der Lehrkräfte in der Lage. Auch wenn eine multiprofessionelle Zusammenarbeit derzeit noch nicht an vielen Schulen umgesetzt ist, besteht Potenzial hinsichtlich deren Realisierung. Diese ist daher zu initiieren, da 73 Prozent einer multiprofessionellen Kooperation eine mögliche Entlastung zuschreiben.

Ähnlich der Kooperation von Lehrkräften ist auch durch die Zusammenarbeit mit anderen Personengruppen und Professionen eine Entlastung zu erwarten. Dies bestätigen auch 73 Prozent der Lehrenden. Vor diesem Hintergrund ist über einen Ausbau des Angebots zur Supervision nachzudenken; dieses nehmen derzeit lediglich 14 Prozent der Lehrkräfte wahr.

Das bedeutet: Auch wenn nur jede fünfte Lehrkraft in einem interdisziplinären Team arbeitet, hat jede zweite/jeder zweite eine Vorstellung davon, wie ein solches Team zusammenarbeitet bzw. zusammenarbeiten könnte und anzuleiten wäre. Der Vorstellung, als Lehrkraft ein Einzelkämpfer zu sein, stimmt nur ein gutes Drittel der Befragten zu.

Tabelle 32: Multiprofessionelle Zusammenarbeit (gesamt)

	Zustimmung	Ablehnung
Ich arbeite zurzeit in einem multiprofessionellen Team.	20 %	80 %
In meinem Unterricht arbeite ich phasenweise mit einem Kollegen/einer Kollegin in Doppelbesetzung.	38 %	62 %
Ich habe eine Vorstellung davon, wie ein multiprofessionelles Team (Regel-, Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Pflegekräfte) gut zusammenarbeiten kann.	44 %	56 %
In meinem Beruf erlebe ich mich als Einzelkämpfer.	35 %	65 %
Ich bin in der Lage, ein Team aus verschiedenen Expertinnen/Experten (Lehrkräften, Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen, Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter, Schulbegleitungen) zu koordinieren.	50 %	50 %
Die Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen/Experten entlastet mich, weil ich professionelle Unterstützung erhalte, wie ich mit Schülerinnen/Schülern mit Förderbedarf umgehen kann.	73 %	27 %
Ich nehme an einer Supervisionsgruppe, einer Fallbesprechungsgruppe o.ä. teil, um mich über meinen Arbeitsalltag auszutauschen.	14 %	86 %

Ergebnisse nach Schulart

Rahmen/Organisation der Teamarbeit

Tabelle 33: Organisationaler Rahmen von Teamarbeit (nach Schularten)

Rahmen/Organisation der Teamarbeit	Zustimmung GY	Zustimmung RS	Zustimmung BS
An unserer Schule gibt es eine Person, die mir Kontakte zu Unterstützungssystemen vermitteln kann, z. B. bei Sprachdefiziten, sonderpädagogischem Förderbedarf oder Bedarf an ausbildungsbezogenen Hilfen.	75 %	71 %	77 %
An unserer Schule ist geklärt, wer welche Aufgaben übernimmt, wenn Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf zu uns kommen.	64 %	60 %	63 %
An unserer Schule gibt es jemanden, der über die Zuständigkeiten (Jugendamt, Fördermöglichkeiten etc.) informiert ist, wenn Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf zu uns kommen.	79 %	76 %	78 %
An unserer Schule gibt es eine feststehende Person, die die Außenkontakte koordiniert und pflegt.	58 %	51 %	60 %
An unserer Schule gibt es eine/n Inklusionsbeauftragte/n, der z.B. Kontakt zum Mobilen Sonderpädagogischen Dienst herstellt oder Eltern berät.	30 %	34 %	24 %
An unserer Schule sind Zeiten für Teambesprechungen vorgesehen.	24 %	60 %	47 %
Mir stehen Personen zur Verfügung, die ich bei Problemen mit Schülerinnen/Schülern ansprechen kann (z.B. Sonder-/Sozialpädagogin/-pädagoge, Mobiler Sonderpädagogischer Dienst).	60 %	64 %	78 %
In Notsituationen steht mir sofort Hilfe zur Verfügung (wenn eine Schülerin/ein Schüler ein medizinisches Problem hat etc.).	70 %	61 %	67 %
Bei Bedarf steht mir eine Dolmetscherin/ein Dolmetscher zur Verfügung.	10 %	14 %	7 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Die äußeren Rahmenbedingungen der Teamarbeit sind in allen Schularten überwiegend vergleichbar. Ein Unterschied findet sich hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeiten für Teambesprechungen: Hier berichten Realschullehrkräfte von einer günstigsten Situation, da 60 Prozent auf entsprechende Zeitstrukturen bei ihnen an der Schule verweisen. An beruflichen Schulen sind es 47 Prozent, an Gymnasien sogar nur 24 Prozent. Hier scheinen sich die Zeitstrukturen mit Blick auf interdisziplinäre Zusammenarbeit am ungünstigen zu gestalten oder diese werden bisher nicht als nötig angesehen und stehen daher nicht zu Verfügung.

Arbeit in multiprofessionellen Teams/Doppelbesetzung

Tabelle 34: Multiprofessionelle Zusammenarbeit (nach Schularten)

Arbeit in multiprofessionellen Teams/Doppelbesetzung	Zustimmung GY	Zustimmung RS	Zustimmung BS
Ich arbeite zurzeit in einem multiprofessionellen Team.	11 %	15 %	23 %
In meinem Unterricht arbeite ich phasenweise mit einem Kollegen/einer Kollegin in Doppelbesetzung.	11 %	42 %	49 %
Ich habe eine Vorstellung davon, wie ein multiprofessionelles Team (Regel-, Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Pflegekräfte) gut zusammenarbeiten kann.	37 %	40 %	47 %
In meinem Beruf erlebe ich mich als Einzelkämpfer.	45 %	40 %	28 %
Ich bin in der Lage, ein Team aus verschiedenen Expertinnen/Experten (Lehrkräften, Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen, Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter, Schulbegleitungen) zu koordinieren.	42 %	50 %	50 %
Die Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen/Experten entlastet mich, weil ich professionelle Unterstützung erhalte, wie ich mit Schülerinnen/Schülern mit Förderbedarf umgehen kann.	67 %	78 %	71 %
Ich nehme an einer Supervisionsgruppe, einer Fallbesprechungsgruppe o.ä. teil, um mich über meinen Arbeitsalltag auszutauschen.	10 %	11 %	18 %

An den beruflichen Schulen ist die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams etwas ausgeprägter als an den allgemeinbildenden Schulen. Deutlicher unterscheiden sich die drei Schularten mit Blick auf zeitweise Doppelbesetzung in der Klasse: Während sich Realschulen und berufliche Schulen hier ähneln (mit 42 Prozent bzw. 49 Prozent), geben nur elf Prozent der Gymnasiallehrkräfte an, gelegentlich gemeinsam zu unterrichten – eine mehr als deutliche Differenz. Dies spiegelt sich auch in der Vorstellung über die Zusammenarbeit im Team sowie im Gefühl, ein solches koordinieren zu können, wider; die Zustimmung der Lehrenden an Gymnasien fällt geringer aus als die der Lehrkräfte an Realschulen und beruflichen Schulen. Zudem stellen Gymnasiallehrkräfte die Gruppe dar, die es sich am meisten zuschreibt, als Einzelkämpfer zu agieren. Der Unterschied zu den Lehrpersonen an beruflichen Schulen ist mit 45 Prozent zu 28 Prozent besonders groß. Auch Supervisionsangebote scheinen an den beruflichen Schulen ausgeprägter als an den allgemeinen Schulen.

4.1.3.2 Wie sieht die Kooperation mit schulinternen Fachkräften aus?

Mit welchen schulinternen Fachkräften wird zusammengearbeitet, mit wem soll intensiver kooperiert werden? Gesamtbetrachtung

Nahezu alle Lehrkräfte geben an, an ihrer Schule mit Schulpsychologinnen/Schulpsychologen (88 Prozent) und Beratungslehrerinnen/Beratungslehrern (85 Prozent) zusammenzuarbeiten. Eine große Zahl der Lehrenden kooperiert zudem mit Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern (63 Prozent). Im Gegensatz dazu besteht mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD/MSD A) kaum eine Zusammenarbeit; nur 16 Prozent kooperieren mit diesem.

Tabelle 35: Kooperation mit schulinternen Fachkräften – Ausmaß und Wunsch nach Intensivierung (gesamt)

Schulinterne Fachkraft	keine Kooperation	Kooperation vorhanden	Wunsch nach mehr Kooperation
Schulpsychologin/Schulpsychologe	12 %	88 %	33 %
Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter	37 %	63 %	28 %
Beratungslehrerin/Beratungslehrer	15 %	85 %	18 %
Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD/MSD A)	84 %	16 %	16 %

Hinsichtlich einer möglichen Intensivierung dieser schulinternen Kooperationen ist der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit mit Schulpsychologinnen/Schulpsychologen am stärksten. 28 Prozent möchten auch mehr mit der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter kooperieren. Allerdings ist die Zahl der Lehrenden, die intensiver mit innerschulischen Fachkräften kooperieren wollen, insgesamt gering.

Ergebnisse nach Schulart

Tabelle 36 zeigt, mit welchen schulinternen Fachkräften, differenziert nach Schulart, Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule zusammenarbeiten.

Tabelle 36: Kooperation mit schulinternen Fachkräften– Ausmaß (nach Schularten)

Schulinterne Fachkraft	Kooperation vorhanden GY	Kooperation vorhanden RS	Kooperation vorhanden BS
Schulpsychologin/Schulpsychologe	97 %	96 %	75 %
Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter	21 %	66 %	75 %
Beratungslehrerin/Beratungslehrer	93 %	81 %	82 %
Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD/MSD A)	16 %	17 %	10 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Nahezu alle Lehrkräfte an Gymnasien (97 Prozent) und Realschulen (96 Prozent) kooperieren mit Schulpsychologinnen/Schulpsychologen. Dies relativiert den Wert (88 Prozent) der Kooperation mit der Schulpsychologie aus Tabelle 36. Dieser hohe Wert ist v.a. durch die allgemeinbildenden Schulen bedingt, denn an der beruflichen Schule liegt der Prozentsatz (75 Prozent) deutlich darunter. Lehrerinnen und Lehrer kooperieren hier am häufigsten mit der

Beratungslehrkraft (82 Prozent). Wie schon beim Gesamtergebnis skizziert, arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten am wenigsten mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst zusammen, am seltensten die an beruflichen Schulen.

Unterschiede zeigen sich insbesondere in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin/ dem Schulsozialarbeiter. Diese/r spielt für die Gymnasiallehrkräfte nur eine geringe Rolle. Die Realschulen berichten von einer deutlich ausgeprägteren Kooperation. An beruflichen Schulen wird die intensivste Zusammenarbeit beschrieben. Der prozentuale Unterschied zwischen 21 Prozent an Gymnasien und 82 Prozent an beruflichen Schulen ist bemerkenswert.

Mit Blick auf eine Intensivierung der Kooperation äußern die Lehrenden folgende Wünsche.

Tabelle 37: Kooperation mit schulinternen Fachkräften – Wunsch nach Intensivierung (nach Schularten)

Schulinterne Fachkraft	Wunsch nach mehr Kooperation		
	Gymnasium	Realschule	Berufl. Schulen
Schulpsychologin/Schulpsychologe	33 %	36 %	32 %
Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter	22 %	37 %	26 %
Beratungslehrerin/Beratungslehrer	19 %	17 %	19 %
Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD/MSD A)	11 %	22 %	11 %

Die Lehrkräfte wünschen sich generell v.a. mehr Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie, Realschullehrkräfte würden gerne auch die Kooperation mit der Schulsozialarbeit ausbauen. Übereinstimmend ist der Wunsch nach verstärkter Kooperation mit dem MSD am geringsten, obwohl Realschullehrkräfte den größten Bedarf an einer solchen Zusammenarbeit sehen.

Offen bleibt die Verfügbarkeit der verschiedenen Professionen an den einzelnen Schularten. Möglicherweise ist die intensive Zusammenarbeit mit der Beratungslehrkraft an den beruflichen Schulen dem geschuldet, dass wenig Schulpsychologen(stunden) zur Verfügung stehen.

4.1.3.3 Welche externen Kooperationen haben Schulen und Lehrkräfte initiiert und mit welchen Akteurinnen und Akteuren? Welche Kooperationen würden sie gerne intensivieren?

Mit welchen externen Akteurinnen und Akteuren wird kooperiert? Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Gesamtbetrachtung

Neben der Zusammenarbeit mit schulinternen Fachkräften sind die externen Kooperationen einer Schule von Bedeutung. Die folgend berichteten Ergebnisse stellen beispielhafte Auswahl der jeweils zehn häufigsten Nennungen durch Lehrerinnen und Lehrer dar.

Insgesamt betrachtet arbeiten Lehrerinnen und Lehrer am meisten mit anderen Schulen zusammen; mehr als zwei Drittel hat solche Kooperationen aufgebaut. Auch mit den Behörden der Stadt München, der Polizei und Ausbildungsbetrieben arbeiten über 50 Prozent der Lehrenden zusammen. Hier sind sicher schulartenbezogene Effekte wirksam, die an späterer Stel-



le noch beschrieben werden. Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte kooperiert mit der Jugendsozialarbeit, Beratungsstellen und dem Jugendamt.

Tabelle 38: Schulexterne Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner aus Sicht der Lehrkräfte – Ausmaß der Zusammenarbeit (gesamt)

Externer Kooperationspartnerin/-partner	keine Kooperation	Kooperation vorhanden
Andere Schulen	33 %	67 %
Behörden der Stadt München	44 %	56 %
Ausbildungsbetriebe	45 %	55 %
Polizei	49 %	51 %
Jugendsozialarbeit an Schulen	57 %	43 %
Beratungsstellen	58 %	42 %
Hochschulen/Universitäten	59 %	41 %
Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten	60 %	40 %
Jugendamt/Jugendhilfe	61 %	39 %

In der Tabelle nicht enthalten sind jene Einrichtungen, mit denen die Lehrkräfte nach eigenen Angaben weniger Kontakt haben. Zu nennen sind u.a. die BildungsLokale der Stadt München, mit denen 25 Prozent der Lehrkräfte kooperiert. Weniger ausgeprägt ist auch die Kooperation mit Migrationshelferinnen und Migrationshelfern, mit denen jede fünfte Lehrkraft in Kontakt steht.

Tabelle 39: Schulexterne Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte – Wunsch nach Intensivierung der Zusammenarbeit (gesamt)

Externer Kooperationspartnerinnen/-partner	Wunsch nach mehr Kooperation
Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten	26 %
Beratungsstellen	25 %
Jugendamt/Jugendhilfe	22 %
Jugendsozialarbeit an Schulen	20 %
Kulturelle Einrichtungen	19 %
Migrationshelferinnen/Migrationshelfer	19 %
Hochschulen/Universitäten	17 %
Schulbegleiterinnen/Schulbegleiter	15 %
Polizei	14 %
andere Schulen	14 %

Mit 26 Prozent steht der Wunsch nach vermehrter Zusammenarbeit mit Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten an oberster Stelle. Häufig genannt werden auch Beratungsstellen, Jugendamt/Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit an Schulen.

Zusammengefasst wünschen sich Lehrkräfte v.a. mehr Unterstützung aus dem therapeutisch-beraterischen Kontext und von Einrichtungen des Jugendschutzes bzw. der Jugendhilfe. Mit Blick auf schon bestehende Kooperationen sind dies Partnerinnen und Partner, mit denen bisher eine eher weniger intensive Zusammenarbeit berichtet wird. Der Wunsch nach einem Ausbau externer Kooperationen wird insgesamt verhalten geäußert.

Ergebnisse nach Schulart

In den einzelnen Schularten finden sich teils Ähnlichkeiten, teils aber auch Unterschiede.

Tabelle 40: Schulexterne Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte – Ausmaß (nach Schularten)

Gymnasium	Realschule	Berufliche Schulen
1. Andere Schulen (70 %)	1. Andere Schulen (66 %)	1. Ausbildungsbetriebe (80 %)
2. Kulturelle Einrichtungen (65 %)	2. Polizei (64 %)	2. Innungen/Kammern (69 %)
3. Hochschulen/Universitäten (63 %)	3. Kulturelle Einrichtungen (55 %)	3. Andere Schulen (67 %)
4. Polizei (54 %)	4. Jugendamt/Jugendhilfe (52 %)	4. Behörden der Stadt München (59 %)
5. Behörden der Stadt München (50 %)	5. Behörden der Stadt München (52 %)	5. Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) (54 %)
6. Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten (41 %)	6. Beratungsstellen (50 %)	6. Private Träger (46 %)
7. Vereine (39 %)	7. Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten (49 %)	7. Kulturelle Einrichtungen (45 %)
8. Jugendamt/Jugendhilfe (33 %)	8. Ausbildungsbetriebe (47 %)	8. Berufsbildungswerke (42 %)
9. Private Träger (33 %)	9. Schulbegleiterinnen/Schulbegleiter (42 %)	9. Wirtschaftsunternehmen (39 %)
10. Beratungsstellen (33 %)	10. Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) (42 %)	10. Hochschulen/Universitäten (39 %)

Berufliche Schulen kooperieren am intensivsten mit externen Akteurinnen und Akteuren: 80 Prozent der Lehrkräfte arbeiten mit Ausbildungsbetrieben sowie mit Innungen/Kammern (69 Prozent) zusammen. Berufliche Schulen kooperieren zudem mit der Jugendsozialarbeit (54 Prozent). An Realschulen sind es 42 Prozent, an Gymnasien nur 19 Prozent. Hier ist trennscharf zwischen den externen Partnerinnen und Partnern und deren Funktion zu unterscheiden. Mit Blick auf das Jugendamt/die Jugendhilfe berichten die allgemeinbildenden Schulen von mehr Kooperation, nämlich 52 Prozent der Realschullehrkräfte, an Gymnasien sind es 33 Prozent, an den beruflichen Schulen 28 Prozent (nicht in der Tabelle). Das bedeutet, dass die zuvor aufgeführten Angaben für das Gesamtbild der externen Kooperationen durch schulartenbezogene Unterschiede verzerrt sind. Als Beispiel: Nimmt man die Gesamtstichprobe, stellen Ausbildungsbetriebe einen der bedeutsamsten externen Partnerinnen und Partner dar. In der Einzelbetrachtung tauchen diese bei den Realschulen und Gymnasien nicht auf.

Die Behörden der Stadt sind für alle Schularten eine Partnerin, v.a. an beruflichen Schulen (59 Prozent). Mit den BildungsLokalen wird bisher weniger zusammengearbeitet (nicht in der Tabelle; Realschulen: 32 Prozent; Gymnasien: 19 Prozent; berufliche Schulen: 21 Prozent).

Wunsch nach Intensivierung der Kooperation

Auch der Wunsch nach dem Ausbau von (bestehenden) Kooperationen spiegelt den schulartenspezifischen Bildungsauftrag wider. Lehrkräfte an Gymnasien wünschen sich mit 27 Prozent eine intensivere Zusammenarbeit mit Hochschulen/Universitäten. Bei den Realschullehr-

kräften steht der Partner Jugendamt/Jugendhilfe mit 34 Prozent an erster Stelle. Lehrende an beruflichen Schulen äußern den Wunsch nach verstärkter Zusammenarbeit mit Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten (20 Prozent). Mit diesen wollen auch Gymnasial- sowie Realschullehrkräfte gerne mehr kooperieren (24 bzw. 33 Prozent).

Tabelle 41: Schulexterne Kooperation – Wunsch nach Intensivierung (nach Schularten)

Gymnasium	Realschule	Berufliche Schulen
1. Hochschulen/Universitäten (27 %)	1. Jugendamt/Jugendhilfe (34 %)	1. Psychotherapeutinnen/ Psychotherapeuten (20 %)
2. Psychotherapeutinnen/ Psychotherapeuten (24 %)	2. Psychotherapeutinnen/ Psychotherapeuten (33 %)	2. Beratungsstellen (18 %)
3. Beratungsstellen (24 %)	3. Beratungsstellen (32 %)	3. Ausbildungsbetriebe (16 %)
4. Kulturelle Einrichtungen (24 %)	4. Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) (27 %)	4. Migrationshelferinnen/ Migrationshelfer (17 %)
5. Jugendamt/Jugendhilfe (21 %)	5. Schulbegleiterinnen/Schulbegleiter (24 %)	5. Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) (15 %)
6. Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) (19 %)	6. Migrationshelferinnen/Migrationshelfer (23 %)	6. Kulturelle Einrichtungen (14 %)
7. Andere Schulen (16 %)	7. Kulturelle Einrichtungen (21 %)	7. Innungen/Kammern (14 %)
8. Migrationshelferinnen/ Migrationshelfer (14 %)	8. Polizei (18 %)	8. Hochschulen/Universitäten (14 %)
9. Schulbegleiterinnen/Schulbegleiter (12 %)	9. Ausbildungsbetriebe (15 %)	9. Polizei (12 %)
10. Wirtschaftsunternehmen (11 %)	10. Andere Schulen (15 %)	10. Jugendamt/Jugendhilfe (11 %)

Zusammenfassend gibt es externe Kooperationen, die für alle Schularten zutreffen. Die teilweise großen Unterschiede bzw. Präferenzen bei den externen Akteurinnen und Akteuren lassen sich auf den spezifischen Bildungsauftrag der Schulart zurückführen, z.B. die engen Kooperationen beruflicher Schulen mit Ausbildungsbetrieben, Innungen und Kammern sowie mit Universitäten/Hochschulen an Gymnasien. Gleiches gilt für die Intensivierung von Kontakten. Alle Schularten wünschen sich mehr Anbindung an Einrichtungen bzw. Personen, die den Bereich der Beratung und Therapie bedienen. Lehrende am Gymnasium fokussieren, gemäß der Ausrichtung ihres Bildungsauftrags, den Kontakt mit Hochschulen und Universitäten.

4.1.3.4 Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten?

Wie sieht die Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten aus? Gesamtbetrachtung

Der Kontakt und die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Eltern/Erziehungsberechtigten umfasst nur die Perspektive der allgemeinbildenden Schulen. In den beruflichen Schulen spielen Eltern/Erziehungsberechtigte aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler sowie des Bildungsauftrags eine (eher) untergeordnete Rolle. Dies haben viele dort Lehrende auch durch entsprechende Kommentare auf den Fragebögen deutlich gemacht.

Tabelle 42: Schulexterne Kooperation – Wunsch nach Intensivierung (nach Schularten)
(Antworten dichotomisiert in „Zustimmung“ und „Ablehnung“)

Bereich	Zustimmung	Ablehnung
Durch die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten verbessert sich meine Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern.	79 %	21 %
Durch die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten verbessert sich mein Unterricht.	37 %	63 %
Ich kooperiere regelmäßig mit den Erziehungsberechtigten.	83 %	17 %
Von den Erziehungsberechtigten erhalte ich wichtige Informationen über meine Schülerinnen/Schüler.	84 %	16 %

Insgesamt äußert über die Hälfte der Lehrenden, regelmäßig mit den Eltern/Erziehungsberechtigten zu kooperieren. Von einem solchen Informationsfluss profitieren auch die Schülerinnen und Schülern. Weniger sehen die Lehrenden darin eine Möglichkeit, ihren Unterricht zu verbessern. Diese Zahlen sagen auch aus, dass es Lehrkräfte gibt, die nicht mit den Eltern/Erziehungsberechtigten in Kontakt stehen. Über die Gründe lassen sich keine Aussagen treffen, diese können auf Seiten der Lehrenden und der Eltern/Erziehungsberechtigten liegen.

Ergebnisse nach Schulart

Tabelle 43: Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten (nach Schularten)

Bereich	Zustimmung Gymnasium	Zustimmung Realschule
Durch die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten verbessert sich meine Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern.	75 %	81 %
Durch die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten verbessert sich mein Unterricht.	31 %	41 %
Ich kooperiere regelmäßig mit den Erziehungsberechtigten.	77 %	85 %
Von den Erziehungsberechtigten erhalte ich wichtige Informationen über meine Schülerinnen/Schüler.	82 %	84 %

Der Kontakt mit den Eltern/Erziehungsberechtigten verläuft in den beiden allgemeinbildenden Schularten weitgehend ähnlich. Mehr als drei Viertel der Lehrkräfte an Gymnasien und Realschulen äußern, regelmäßig mit Eltern/Erziehungsberechtigten in Kontakt zu stehen. Sie schätzen die Informationen, die sie durch den Austausch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten erhalten, und die daraus resultierenden positiven Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Ein Gewinn für den eigenen Unterricht wird überwiegend verneint. Insgesamt betrachtet scheint die Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten für die Lehrenden an Realschule einen etwas höheren Stellenwert einzunehmen als an Gymnasien.



Zusammenfassung

1. In allen Schularten nimmt die Bereitschaft zur Kooperation mit zunehmender Intensität und damit einhergehend einer Abnahme der Autonomie des Einzelnen ab. Lehrkräfte tauschen sich v.a. über Schülerinnen und Schüler aus und pflegen einen fachlichen Austausch. Je „aufwändiger“ die Zusammenarbeit ist, desto weniger wird sie realisiert.
2. An beruflichen Schulen wird - mit Blick auf kokonstruktives Arbeiten - noch die intensivste arbeitsteilige Zusammenarbeit realisiert.
3. Lehrkräfte beklagen übereinstimmend fehlende Zeitstrukturen und nicht eingehaltene Absprachen als hemmend für Zusammenarbeit. Viele kooperieren (nur) auf „Druck von oben“ und ein nicht unbeträchtlicher Teil sieht in der Kooperation einen Mehraufwand.
4. Der Nutzen der Zusammenarbeit wird v.a. in der eigenen emotionalen Entlastung („Dampf ablassen“) gesehen.
5. Multiprofessionelle Teamarbeit ist derzeit schulartenübergreifend kaum etabliert, dennoch ist dieses Konzept vielen Lehrkräften zumindest theoretisch ein Begriff.
6. Viele Schulen haben bereits Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für verschiedene Angelegenheiten implementiert und/oder verfügen über entsprechende (externe) Kontaktpersonen. Direkte Inklusionsbeauftragte sind dagegen eher selten.
7. Schulintern besteht v.a. an den allgemeinbildenden Schulen eine intensive Kooperation mit der Schulpsychologie, verbunden mit dem Wunsch, diese Zusammenarbeit noch zu intensivieren. Berufliche Schulen greifen verstärkt auf die Schulsozialarbeit zurück, wünschen sich aber ebenfalls eine intensivere Kooperation mit der Schulpsychologie.
8. Unterstützungsbedarf und ein Wunsch nach Ausbau von externen Kooperationen besteht übereinstimmend v.a. mit Berufs- bzw. Personengruppen aus dem Feld der Beratung, Therapie und Jugendschutz. Zusätzlich gibt es schulartbezogene Präferenzen.
9. Präferenzen lassen sich auf den spezifischen Bildungsauftrag der jeweiligen Schularten zurückführen, z.B. die enge Kooperation beruflicher Schulen mit Ausbildungsbetrieben und mit Universitäten/Hochschulen an Gymnasien.
10. An allgemeinbildenden Schulen besteht eine enge, durchaus als wertvoll betrachtete Kooperation mit Erziehungsberechtigten, die v.a. den Schülerinnen und Schülern nützlich ist.

Intensivere Formen der Kooperation werden derzeit von Lehrenden eher weniger realisiert, zudem wird von erschwerenden Bedingungen berichtet. Ein Ausbau der Kooperation, beispielsweise durch geeignete Zeitstrukturen, aber auch ein arbeitsteiliges Vorgehen mit einer gemeinsamen Zielsetzung, scheint unerlässlich, um Anforderungen hinsichtlich Inklusion zu bewältigen. Im Sinne multiprofessioneller Zusammenarbeit sind darin weitere inner- und außerschulische Partnerinnen und Partner einzubeziehen. Ein besonderes Desiderat liegt in einer Stärkung der Schulpsychologie.



4.1.4 Äußerer Rahmen: Wo stehen die Schulen gegenwärtig bei der Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität? Wie sind Schulen ausgestattet und über welche Ressourcen verfügen sie?

Wie schätzen die Lehrkräfte den aktuellen Stand der Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität in Unterricht und Schule ein? Gesamtbetrachtung

Mit der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS) können Lehrerinnen und Lehrer für ihre Schule eine Einschätzung treffen, wie weit die Implementierung von Maßnahmen Inklusion bereits fortgeschritten ist und welchen Stellenwert der Umgang mit Diversität hat. Diese Einschätzung ist in drei Bereichen gegliedert (siehe Kapitel 3.4.2.1 und 3.4.2.2):

- Im Bereich *Implementierung individueller Förderung* schätzen Lehrende ein, ob bzw. in wie weit sonderpädagogische Förderschwerpunkte in die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, diese einen Förderplan haben, die Lernausgangslage und die Lernentwicklung regelmäßig überprüft werden etc.
- Im Bereich *Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung* treffen Lehrkräfte eine Einschätzung, ob bzw. in wie weit die Schule allen Schülerinnen und Schülern einen wohlorganisierten Lern-/Entwicklungsraum bietet, ein lernförderliches Klima besteht etc.
- Im Bereich *Implementierung des Themas Diversität auf Schulebene* berichten Lehrpersonen, ob bzw. in wie weit das Kollegium das Thema Inklusion unterstützt, z.B. durch ein diversitätsbewusstes Schulkonzept, verschiedene Sprachen Anerkennung finden etc.

Lehrkräfte stimmen den Items, die die individuelle Förderung bzw. die individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht berücksichtigen, insgesamt weniger zu. Beispielsweise geben lediglich 14 Prozent an, dass für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Förderplan existiert. Interessant ist dabei, dass wiederum 44 Prozent der Lehrkräfte äußern, der Unterricht berücksichtige die individuellen Zugänge aller Schülerinnen und Schüler zu den Lerninhalten. Hier könnte man sich die Frage stellen, auf welcher Grundlage dies geschieht, wenn kein Förderplan vorliegt. Möglicherweise handeln die Lehrkräfte derzeit eher „intuitiv“ und passen den eigenen Unterricht nach subjektiver Einschätzung den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an.

Hinsichtlich einer förderlichen Lern- und Entwicklungsumgebung fällt die Einschätzung positiver aus: Lehrkräfte beschreiben die Lernumgebung weitgehend als lernförderlich (87 Prozent) und entwicklungsförderlich (70 Prozent). Sobald allerdings erneut die Ebene des Unterrichts und dessen Adaption an besondere Lernbedürfnisse in den Vordergrund rückt, urteilen die Lehrerinnen und Lehrer zurückhaltender: Beispielsweise ist weniger als die Hälfte der Meinung, der Unterricht würde durch Differenzierung den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen gerecht werden (47 Prozent) bzw. individuelle Herangehensweisen ermöglichen (44 Prozent). Auch hier fallen „Widersprüchlichkeiten“ im Antwortverhalten auf.

Mit Blick auf die Schulebene, die Implementierung des Themas Inklusion und Diversität im Kollegium sowie in schulorganisatorischen Prozessen, zeigt sich, dass innerschulische Beratungsangebote zu dieser Thematik von mehr als der Hälfte der Lehrenden als vorhanden be-

schrieben werden. Die Einschätzung der Haltung gegenüber Inklusion im Kollegium und deren Platz im Schulprofil fällt eher verhalten aus: Jeweils etwa 40 Prozent der Lehrkräfte sind der Meinung, dass Inklusion in ihrem Kollegium unterstützt wird, dass Diversität im Schulkonzept etabliert ist und verschiedene Sprachen Anerkennung finden.

Tabelle 44: Stand der Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität (gesamt) (Darstellung dichotomisiert in „Zustimmung“ und „Ablehnung“)

Bereich	Zu- stimmung	Ab- lehnung
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung miteinbezogen.	24 %	76 %
Alle Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.	21 %	79 %
Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.	14 %	86 %
Die Lernausgangslage und die Lernentwicklung aller Schülerinnen/Schüler werden regelmäßig überprüft.	35 %	65 %
Alle Schülerinnen/Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen.	45 %	55 %
Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schülerinnen/Schüler zu den Lerninhalten.	44 %	56 %
Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schülerinnen/Schüler angemessen Rechnung.	47 %	53 %
Der Unterricht ist für alle Schülerinnen/Schüler klar, verständlich und transparent.	80 %	20 %
Der Unterricht bietet allen Schülerinnen/Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.	70 %	30 %
Der Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima für alle.	87 %	12 %
Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effektiv zu bewältigen ist.	72 %	28 %
Im Schulleben ist es selbstverständlich, dass alle Schülerinnen/Schüler erfolgreich an allen außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen können.	75 %	25 %
Im Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.	41 %	59 %
Die Schule kooperiert mit allen am direkten pädagogischen Prozess Beteiligten, damit jeder Schülerin/jedem Schüler bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden.	61 %	39 %
Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit allen Schülerinnen/Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.	47 %	53 %
Das Umfeld wird mit in eine diversitätsbezogene Schulentwicklung einbezogen.	38 %	62 %
Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.	62 %	38 %
Die Schule hat den Umgang mit Diversität in ihrem Schulkonzept verankert.	44 %	56 %
In der Schule finden andere Sprachen von Schülerinnen/Schülern sichtbar Anerkennung.	44 %	56 %
Die Schule, an der ich arbeite, ist eine inklusive Schule.	28 %	72 %

Die geringste Zustimmung findet die Frage nach dem „Gesamteindruck“ der Einzelschule: Lediglich 28 Prozent der Lehrkräfte bezeichnen die eigene Schule als inklusive Schule.

Insgesamt fällt die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der gegenwärtigen Implementierung von Maßnahmen für Inklusion und Diversität divergent aus: Es wird zwar durchaus von einer förderlichen Lern- und Entwicklungsumgebung gesprochen. Doch v.a. konkrete Möglichkeiten individueller Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht finden eher weniger Zustimmung. Knapp ein Drittel der Lehrenden bezeichnen ihre Schule gegenwärtig als inklusive Schule.

Ergebnisse nach Schulart

Tabelle 45: Stand der Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität (nach Schularten) (Darstellung dichotomisiert in „Zustimmung“ und „Ablehnung“)

Bereich	Zustimmung GY	Zustimmung RS	Zustimmung BS
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung miteinbezogen.	32 %	24 %	27 %
Alle Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.	27 %	21 %	19 %
Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.	21 %	14 %	12 %
Die Lernausgangslage und die Lernentwicklung aller Schülerinnen/Schüler werden regelmäßig überprüft.	44 %	35 %	35 %
Alle Schülerinnen/Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen.	60 %	45 %	46 %
Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schülerinnen/Schüler zu den Lerninhalten.	46 %	44 %	42 %
Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schülerinnen/Schüler angemessen Rechnung.	48 %	47 %	52 %
Der Unterricht ist für alle Schülerinnen/Schüler klar, verständlich und transparent.	84 %	80 %	78 %
Der Unterricht bietet allen Schülerinnen/Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.	77 %	70 %	76 %
Der Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima für alle.	90 %	87 %	85 %
Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effektiv zu bewältigen ist.	69 %	72 %	75 %
Im Schulleben ist es selbstverständlich, dass alle Schülerinnen/Schüler erfolgreich an allen außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen können.	80 %	75 %	64 %
Im Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.	47 %	41 %	41 %
Die Schule kooperiert mit allen am direkten pädagogischen Prozess Beteiligten, damit jeder Schülerin/jedem Schüler bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden.	61 %	61 %	55 %



Bereich	Zustimmung GY	Zustimmung RS	Zustimmung BS
Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit allen Schülerinnen/Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.	39 %	47 %	45 %
Das Umfeld wird mit in eine diversitätsbezogene Schulentwicklung einbezogen.	36 %	38 %	37 %
Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.	64 %	62 %	67 %
Die Schule hat den Umgang mit Diversität in ihrem Schulkonzept verankert.	51 %	44 %	49 %
In der Schule finden andere Sprachen von Schülerinnen/Schülern sichtbar Anerkennung.	51 %	44 %	36 %
Die Schule, an der ich arbeite, ist eine inklusive Schule.	24 %	28 %	23 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Die Einschätzungen der Schularten verlaufen analog zur Gesamtstichprobe. Dementsprechend stimmen diese schulartübergreifend v.a. der Umsetzung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht weniger zu. Vor allem mit Blick auf einen Förderplan, den Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben (sollten), divergiert die Einschätzung: 21 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien können auf einen Förderplan zurückgreifen, an Realschulen sind es 14 Prozent, an beruflichen Schulen 12 Prozent. Auffallend ist, dass Gymnasiallehrkräfte v.a. hinsichtlich der individuellen Fördermöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie eines in diesem Sinne förderlichen Unterrichts die höchste Zustimmung äußern.

Etwa ein Drittel (36 Prozent) der Lehrkräfte der beruflichen Schulen vertritt die Ansicht, verschiedene Sprachen würden sichtbar Anerkennung finden. Womöglich kommt hier der mit dem Bildungsauftrag einhergehende Aspekt der beruflichen Eingliederung zum Tragen: Der Umgang mit verschiedenen Sprachen stellt ein besonderes Desiderat dar, denn Schülerinnen und Schüler müssen sich im Ausbildungsbetrieb verständigen können, um in der Ausbildung, in den Betrieben/Ausbildungsorten und im Beruf bestehen zu können.

Welche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner wurden bereits festgelegt/eingerichtet? Gibt es bereits schulische Leitbilder? Gesamtbetrachtung

Bezüglich Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartnern sowie Leitbild zu Inklusion und Diversität an der Einzelschule zeigt sich folgendes Bild. Gut 60 Prozent der Schulen haben eine Person festgelegt, die an der Schule für das Thema Inklusion zuständig ist. Am häufigsten ist das die Schulpsychologin/der Schulpsychologe (bei 44 Prozent der Schulen). Auch Beratungslehrkräfte, Lehrkräfte oder Mitglieder des Schulleitungsteams werden genannt, hier liegen die Nennungen aber jeweils unter zehn Prozent.



Tabelle 46: Zuständigkeiten und Leitbilder der Schulen für Inklusion und Vielfalt (gesamt)

Bereich	an der Schule vorhanden	nicht an der Schule vorhanden
Beauftragte/Beauftragter für Inklusion	63 %	37 %
Leitbild zu Inklusion	3 %	97 %
Leitbild zu Integration	17 %	83 %

Ein konkretes Leitbild zu Inklusion gibt es an den Schulen bislang kaum, nur drei Prozent der Schulleitungen führen ein solches an. Etwas häufiger existiert ein Leitthema zu Integration, über das 17 Prozent der Schulen verfügen. Inhaltlich thematisieren die (wenigen) Leitbilder zu Inklusion den Förderschwerpunkt Sehen, während sich im Bereich Integration Themen wie Diskriminierung, Respekt, Rassismus, Courage, Geflüchtete, Vielfalt und sprachliche Förderung finden. Dies sind zugleich Bereiche, die im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses auch in den Bereich der Inklusion fallen. Zusammenfassend verfügen lediglich 20 Prozent der Schulen über ein solches Leitbild, explizite Leitbilder zu Inklusion gibt es bislang kaum.

Ergebnisse nach Schulart

Tabelle 47: Zuständigkeiten und Leitbilder der Schulen für Inklusion und Vielfalt (gesamt)

Bereich	vorhanden Gymnasium	vorhanden Realschule	vorhanden berufl. Schulen
Beauftragte/Beauftragter für Inklusion	75 %	77 %	50 %
Leitbild zu Inklusion	8 %	7 %	-
Leitbild zu Integration	39 %	7 %	15 %

Der Blick auf die Schularten zeigt, dass es an Gymnasien und Realschulen häufiger eine Person gibt, die mit dem Thema Inklusion beauftragt ist (75 bis 77 Prozent) als an den beruflichen Schulen (50 Prozent). Diese Person ist in allen Schularten meist die Schulpsychologin/der Schulpsychologe. An den Realschulen werden zudem häufiger Lehrkräfte oder ein spezieller Inklusionscoach, an den beruflichen Schulen verstärkt Beratungslehrkräfte, genannt. Insgesamt bestehen hier aber keine großen Unterschiede zwischen den Schularten.

Schulartenbezogene Angaben zum Leitbild sind aufgrund vieler fehlender Angaben nur eingeschränkt möglich. Insbesondere Gymnasien haben einen Leitsatz zu Integration (40 Prozent). An den beruflichen Schulen (15 Prozent) und den Realschulen (sieben Prozent) sind es weniger. Inhaltlich lassen sich keine Unterschiede zwischen den Schularten ausmachen.

Welche Bedingungen und Ausstattung mit Blick auf Inklusion und Diversität finden sich momentan an den Schulen? Gesamtbetrachtung

Mit Blick auf Rahmenbedingungen lassen sich strukturelle Ressourcen (z.B. Räume, Materialien, Zeit) und Handlungsspielräume (z.B. Einzelfallentscheidungen) unterscheiden.

Tabelle 48: Ausstattung mit strukturellen Ressourcen (gesamt)
(Antworten dichotom in „Zustimmung“ und „Ablehnung“)

Strukturelle Ressourcen (z.B. räumlich, zeitlich)	Zu- stimmung	Ab- lehnung
In der Schule gibt es einen Raum, der für Einzelunterricht genutzt werden kann	15 %	85 %
Die räumliche Ausstattung unserer Schule ist dafür geeignet, Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten (z.B. um Lerngruppen different zu unterrichten).	10 %	90 %
Es gibt einen Raum, in dem ich ungestört ein Elterngespräch führen kann.	60 %	40 %
Die Klassenräume bieten genügend Platz für verschiedene Sitzordnungen.	26 %	73 %
Es stehen im Klassenraum genügend Ablagemöglichkeiten für Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	27 %	73 %
Im Klassenzimmer gibt es ausreichend Platz für Ruheinseln, Lesecken etc.	7 %	93 %
Die Klassen in unserer Schule haben die passende Klassenstärke, um Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf/eine heterogene Schülerschaft zu unterrichten.	11 %	89 %
Mir steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um meine Unterrichtsstunden vor- und nachzubereiten.	43%	57 %
Es steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um Konflikte unter den Schülerinnen/Schülern zu klären.	29 %	71 %
Es gibt die Möglichkeit, individuelle Pausenzeiten für einzelne Schülerinnen/Schüler zu vereinbaren.	13 %	87 %
Die Schule hat ein Konzept zur Gestaltung der Pausen (z.B. Bewegungsangebote).	44 %	56 %
Mir steht binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial zur Verfügung, auf das ich zurückgreifen kann.	12 %	88 %
Ich nutze von der Schule zur Verfügung gestellte vorgefertigte Materialien für die Vorbereitung meines Unterrichts.	35 %	65 %
Ich kann auf Unterrichtsmaterialien in einfacher Sprache zurückgreifen.	18 %	82 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Die derzeit zur Verfügung stehenden strukturellen Ressourcen an den Schulen werden überwiegend als kaum zufriedenstellend eingeschätzt. Mit Ausnahme eines Raums für Elterngespräche liegt die Zustimmung für alle weiteren Ressourcen unter 50 Prozent. Beispielsweise halten 90 Prozent der Befragten die räumliche Ausstattung nicht für Unterricht geeignet (mit Blick auf Differenzierung, Individualisierung) und 85 Prozent sehen keine Möglichkeit, Räume für Einzelunterricht zu nutzen. Auch die Situation im Klassenzimmer unterliegt einer kritischen Betrachtung. 73 Prozent der Lehrkräfte äußern, keine individuellen Sitzordnungen bilden zu können. 89 Prozent halten die Klassenstärke nicht für Inklusion geeignet.

Auch zu zeitlichen Ressourcen fällt die Einschätzung eher ungünstig aus. Zur Unterrichtsvorbereitung steht (noch) am meisten Zeit zur Verfügung, 43 Prozent bezeichnen diese als ausreichend. Zeit, um auf Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern einzugehen, äußern nur 29 Prozent als vorhanden. Die Ausstattung mit Material wird ebenfalls kritisch gesehen. Beispielsweise können nur 18 Prozent der Lehrpersonen auf Unterrichtsmaterialien in einfacher Sprache zugreifen; 12 Prozent können vorbereitetes binnendifferenziertes Material nutzen.



Insgesamt betrachtet fällt die Einschätzung der Lehrenden bezüglich struktureller Ressourcen kritisch aus. Rahmenbedingungen, die für inklusive Beschulung unerlässlich sind, wie Räume, Platz für individuelles Unterrichten, zeitliche Flexibilität oder die Ausstattung mit Materialien, sind aus Sicht der Lehrkräfte bislang kaum in ausreichendem Maße vorhanden.

Tabelle 49: Vorhandensein von Handlungsspielräumen (gesamt)

Handlungsspielräume als Ressource	Zu- stimmung	Ab- lehnung
Es werden individuelle Einzelfallgespräche über die einzelnen Schülerinnen/Schüler geführt (z.B. mit Betrieb, Erziehungsberechtigten).	65 %	35 %
Es werden individuelle Einzelfallentscheidungen für die einzelnen Schülerinnen/Schüler getroffen (z.B. in Absprache mit Betrieb, Erziehungsberechtigten).	49 %	51 %
Mir ist es möglich, flexibel mit Lehrplaninhalten umzugehen, um auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen/Schüler eingehen zu können.	54 %	46 %
Mir liegen umfangreiche Informationen über eine Schülerin/einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor, bevor sie/er meiner Klasse zugeteilt wird.	20 %	80 %
Im Unterricht arbeite ich mit Belohnungssystemen (sog. Token-Systeme).	16 %	84 %
Ich kenne Grundlagen der Diagnostik von Schülerinnen/Schülern mit Förderbedarf.	21 %	79 %
Ich weiß, wie ich einen Förderplan erstellen kann.	9 %	91 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Die Einschätzung der Handlungsspielräume, die Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmen, ist divergent. 65 Prozent führen Einzelfallgespräche, 49 Prozent können individuelle Einzelfallentscheidungen treffen und 54 Prozent fühlen sich in der Lage, flexibel mit Lehrplaninhalten umzugehen. Allerdings ist auch zu konstatieren: Lediglich 20 Prozent der Lehrkräfte geben an, im Voraus umfangreiche Informationen über Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erhalten. 16 Prozent setzen Belohnungssysteme im Unterricht ein. 79 Prozent der Lehrenden sind nicht mit diagnostischen Grundlagen vertraut und 91 Prozent verfügen nicht über Kenntnisse zur Erstellung eines Förderplans.

Der Möglichkeit von Einzelfallentscheidungen und einer diesbezüglichen Beratung der Schülerinnen und Schüler stehen somit auch Hemmnisse gegenüber: Geringer Informationsaustausch und fehlende Kenntnisse im Umgang mit diagnostischen Grundlagen, Förderplänen, Belohnungssystemen etc. wirken erschwerend.

Ergebnisse nach Schularten

Hinsichtlich der räumlichen Bedingungen antworten Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schularten größtenteils vergleichbar. Die Einschätzung der Berufsschullehrenden fällt teils etwas positiver aus. Beispielsweise halten 15 Prozent der Berufsschullehrkräfte die räumliche Ausstattung an ihrer Schule für die Umsetzung von Inklusion geeignet. An Realschulen sind es nur 9 Prozent, an Gymnasien sogar nur 5 Prozent. Deutlicher ist der Unterschied hinsichtlich der Gestaltung des Klassenzimmers beispielsweise mit Blick auf verschiedene Sitz-

ordnungen: Dies schätzen 40 Prozent der Berufsschullehrkräfte als möglich ein, in den anderen Schularten liegt die Zustimmung bei unter 20 Prozent. Räume für Elterngespräche sind an allen Schultypen häufig verfügbar (in allen Schularten zwischen 60 und 70 Prozent). An den beruflichen Schulen wird die Klassenstärke (noch) etwas passender für inklusiven Unterricht eingeschätzt, dennoch liegt die Zustimmung in allen Schularten unter 20 Prozent.

Tabelle 50: Ausstattung mit strukturellen Ressourcen (nach Schularten)

Strukturelle Ressourcen	Zustimmung GY	Zustimmung RS	Zustimmung BS
In der Schule gibt es einen Raum, der für Einzelunterricht genutzt werden kann.	14 %	16 %	15 %
Die räumliche Ausstattung unserer Schule ist dafür geeignet, Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten (z.B. um Gruppen different zu unterrichten).	5 %	9 %	15 %
Es gibt einen Raum, in dem ich ungestört ein Elterngespräch führen kann.	69 %	60 %	60 %
Die Klassenräume bieten genügend Platz für verschiedene Sitzordnungen.	15 %	18 %	40 %
Es stehen im Klassenraum genügend Ablagemöglichkeiten für Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	13 %	26 %	32 %
Im Klassenzimmer gibt es ausreichend Platz z.B. für Ruheinseln, Lesecken etc.	3 %	9 %	8 %
Die Klassen in unserer Schule haben die passende Klassenstärke, um Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf/eine heterogene Schülerschaft zu unterrichten.	8 %	8 %	17 %
Mir steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um meine Unterrichtsstunden vor- und nachzubereiten.	36 %	45 %	48 %
Es steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um Konflikte unter den Schülerinnen/Schülern zu klären.	19 %	29 %	34 %
Es gibt die Möglichkeit, individuelle Pausenzeiten für einzelne Schülerinnen/Schüler zu vereinbaren.	4 %	13 %	18 %
Die Schule hat ein Konzept zur Gestaltung der Pausen (z.B. Bewegungsangebote).	58 %	69 %	10 %
Mir steht binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial zur Verfügung, auf das ich zurückgreifen kann.	9 %	9 %	13 %
Ich nutze von der Schule zur Verfügung gestellte vorgefertigte Materialien für die Vorbereitung meines Unterrichts.	20 %	21 %	52 %
Ich kann auf Unterrichtsmaterialien in einfacher Sprache zurückgreifen.	10 %	18 %	20 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Zeitliche Ressourcen beurteilen die Gymnasiallehrkräfte insgesamt am negativsten, die Berufsschullehrenden hingegen am positivsten. Die meiste Zeit besteht übereinstimmend für die Unterrichtsvorbereitung, für das Schlichten von Konflikten unter Schülerinnen und Schülern steht weniger Zeit zur Verfügung. Konzepte zur Pausengestaltung gibt es vermehrt an Gymnasien und Realschulen (58 bzw. 69 Prozent, gegenüber 10 Prozent an Berufsschulen).

Betrachtet man die Ausstattung der Schulen mit Material, geben die Berufsschullehrkräfte erneut eine positivere Einschätzung ab: 52 Prozent von ihnen können auf von der Schule bereitgestelltes Material zur Unterrichtsvorbereitung zurückgreifen; dem stehen je 20 Prozent an Realschulen und Gymnasien gegenüber. Für binnendifferenziertes Material liegt die Zustimmung zwischen 9 und 13 Prozent. Nur geringfügig besser ist die Ausstattung der Schulen zu den Anforderungen sprachlicher Vielfalt beschrieben (zwischen 10 und 20 Prozent).

Insgesamt geben die Lehrenden an beruflichen Schulen bezüglich struktureller Ressourcen eine etwas positivere Einschätzung ab als die der allgemeinbildenden Schulen. Generell führen die Lehrerinnen und Lehrer aber große strukturelle Bedarfe an, dies v.a. mit Blick auf die bestehenden räumlichen Gegebenheiten und zeitliche Ressourcen.

Übereinstimmend sieht jeweils knapp die Hälfte der Lehrkräfte aller Schularten die Möglichkeit, individuelle Einzelfallentscheidungen für Schülerinnen und Schüler treffen zu können. Zwischen 65 und 70 Prozent führen Einzelfallgespräche, 54 bis 60 Prozent pflegen einen flexiblen Umgang mit dem Lehrplan. Die Einschätzung der Realschullehrkräfte fällt am positivsten aus. Gymnasiallehrkräfte erhalten noch am ehesten Informationen über Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (gegenüber 20 Prozent an der Realschule und 16 Prozent an beruflichen Schulen). Individuelle Belohnungssysteme werden eher selten eingesetzt, am ehesten noch an den Realschulen (23 Prozent, gegenüber 6 Prozent an Gymnasien und 16 an beruflichen Schulen). Hinsichtlich der Grundlagen von Diagnostik äußern Lehrende an beruflichen Schulen die positivste Einschätzung: 24 Prozent geben an, diese zu kennen; bei den Gymnasiallehrkräften sind es 21 Prozent, bei denen der Realschule 18 Prozent. Nur etwa (knapp) 10 Prozent verfügen über das Wissen, einen Förderplan zu erstellen.

Tabelle 51: Vorhandensein von Handlungsspielräumen (nach Schularten)

Handlungsspielräume als Ressource	Zustimmung GY	Zustimmung RS	Zustimmung BS
Es werden individuelle Einzelfallgespräche über die einzelnen Schülerinnen/Schüler geführt (z.B. mit Betrieb, Erziehungsberechtigten).	65 %	70 %	59 %
Es werden individuelle Einzelfallentscheidungen für die einzelnen Schülerinnen/Schüler getroffen (z.B. in Absprache mit Betrieb, Erziehungsberechtigten).	49 %	49 %	49 %
Mir ist es möglich, flexibel mit Lehrplaninhalten umzugehen, um auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen/Schüler eingehen zu können.	54 %	60 %	56 %
Mir liegen umfangreiche Informationen über eine Schülerin/einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor, bevor sie/er meiner Klasse zugeteilt wird.	27 %	20 %	16 %
Im Unterricht arbeite ich mit Belohnungssystemen (sog. Token-Systeme).	16 %	23 %	6 %
Ich kenne Grundlagen der Diagnostik von Schülerinnen/Schülern mit Förderbedarf.	21 %	18 %	24 %
Ich weiß, wie ich einen Förderplan erstellen kann.	9 %	10 %	8 %

GY = Gymnasium, RS = Realschule, BS = Berufliche Schule

Analog zu den Gesamtergebnissen sehen Lehrkräfte aller Schularten durchaus die Möglichkeit, in Einzelfällen individuell vorzugehen oder flexible Lösungen zu finden. Negativer eingeschätzt werden die Versorgung mit Informationen über Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und das Wissen über Diagnostik und Förderpläne.

Welche Räumlichkeiten mit Blick auf Inklusion/Diversität/nötiger Binnendifferenzierung stehen den Einzelschulen bisher zu Verfügung? Gesamtbetrachtung

Die Schulleitungen wurden um eine Beschreibung der räumlichen Gegebenheiten an ihren Schulen gebeten. Diese erfahren eine sehr divergente Bewertung. Hinsichtlich Barrierefreiheit geben zwar gut 80 Prozent an, dass es in ihrem Schulhaus einen Lift und/oder Rampen sowie barrierefrei erreichbare Räume gibt. Zugleich ist dies bei etwa 20 Prozent der Schulen nicht der Fall. Über eine barrierefreie Toilette verfügen 77 Prozent der Schulen. 66 Prozent der Schulleitungen geben an, das Gebäude biete einen Raum, der in der Pause mit dem Rollstuhl erreichbar ist. Barrierefreiheit ist also zwar grundsätzlich überwiegend in den Schulen gegeben, jedoch gilt dies nicht für alle Bereiche von Schule bzw. Schulleben in gleichem Maße.

Tabelle 52: Räumliche Ausstattung der Schulen aus Sicht der Schulleitungen (gesamt)

Bereich	Zustimmung	Ablehnung
Raum/Räume für die Pause	78 %	22 %
Ruheraum für Schülerinnen/Schüler	22 %	78 %
Ruheraum für Lehrerinnen/Lehrer	53 %	47 %
Raum, in dem sich Schülerinnen/Schüler „abreagieren“ können	7 %	93 %
Räume, die man für Differenzierung nutzen kann	61 %	39 %
Gänge, die für Unterricht genutzt werden können	25 %	75 %
Räume für Elterngespräche	66 %	34 %
Räume für Beratungsgespräche mit Schülerinnen/Schülern	82 %	18 %
Räume für Teambesprechungen der Lehrkräfte	84 %	16 %
Eigene Sportanlagen	76 %	24 %
Ein eigenes Schwimmbad	14 %	86 %
Lagerräume für Unterrichtsmaterialien	82 %	18 %
Einen Lift bzw. Rampen	81 %	19 %
Räume, die mit dem Rollstuhl zugänglich sind	83 %	17 %
Schallisolierte/gedämpfte Räume	35 %	65 %
Räume mit Smartboards	68 %	32 %
Eine barrierefreie Toilette	77 %	23 %
Einen Pausenraum, der mit dem Rollstuhl zugänglich ist	66 %	34 %

Räume, in denen man in Ruhe Gespräche führen kann, sind meist mit Blick auf Teambesprechungen der Lehrkräfte vorhanden (84 Prozent). Auch gibt es Platz, um sich mit Schülerinnen und Schülern zu besprechen (82 Prozent). Die Zustimmung bezüglich Räumlichkeiten für Elterngespräche liegt nur bei 66 Prozent. Dies ähnelt der beschriebenen Einschätzung der Lehrkräfte, von denen 60 Prozent angaben, einen Raum für den Austausch mit Eltern zu haben. Knapp 80 Prozent der Schulhäuser haben einen Raum, der für die Pause genutzt werden

kann. Nur gut die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter (53 Prozent) verfügen im Schulhaus über Ruheräume für die Lehrkräfte. Für die Schülerinnen und Schüler stehen solche Räumlichkeiten noch seltener zur Verfügung (22 Prozent). Räume, in denen sich Kinder und Jugendliche abreagieren können haben bislang sieben Prozent der Schulen. Ein Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter (76 Prozent) berichtet von eigenen Sportanlagen, ein Schwimmbad ist nur an 14 Prozent der Schulen vorhanden.

Die räumliche Situation bezogen auf den Unterricht ist divergent: So sind lediglich 35 Prozent der Schulgebäude mit schallisolierten Räumen, knapp 70 Prozent zumindest teilweise mit Smartboards ausgestattet. Knapp 60 Prozent sehen vorhandene Klassenzimmer für differenzierten Unterricht als geeignet an. Ein Viertel der Befragten beschreibt Gänge als geeignet, um im Unterricht auf diese ausweichen zu können. Interessant ist hier, dass die Schulleitungen dies deutlich positiver einschätzen als die Lehrkräfte, die z.B. nur zu 10 Prozent der Ansicht sind, die Klassenzimmer bieten Platz für differenziertes Unterrichten.

Insgesamt ist die räumliche Situation an den Schulen divergent. Barrierefreiheit ist nicht an allen Schulen gegeben, zudem sind Rückzugsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schülerschaft eher weniger vorhanden. Räumliche Bedarfe zu Bewegungsmöglichkeiten, technische Ausstattung und Platz für Differenzierung werden geäußert.

Ergebnisse nach Schulart

Tabelle 53: Räumliche Ausstattung der Schulen aus Sicht der Schulleitungen (nach Schularten)

Bereich	Zustimmung GY	Zustimmung RS	Zustimmung BS
Raum/Räume für die Pause	92 %	80 %	74 %
Ruheraum für Schülerinnen/Schüler	31 %	27 %	18 %
Ruheraum für Lehrerinnen/Lehrer	42 %	53 %	59 %
Raum, in dem sich Schülerinnen/Schüler „abreagieren“ können	8 %	-	6 %
Räume, die man für Differenzierung nutzen kann	39 %	73 %	64 %
Gänge, die für Unterricht genutzt werden können	40 %	47 %	9 %
Räume für Elterngespräche	85 %	79 %	53 %
Räume für Beratungsgespräche mit Schülerinnen/Schülern	83 %	80 %	83 %
Räume für Teambesprechungen der Lehrkräfte	85 %	80 %	85 %
Eigene Sportanlagen	83 %	79 %	71 %
Ein eigenes Schwimmbad	17 %	7 %	14 %
Lagerräume für Unterrichtsmaterial	83 %	67 %	88 %
Einen Lift bzw. Rampen	83 %	67 %	85 %
Räume, die mit dem Rollstuhl zugänglich sind	85 %	73 %	85 %
Schallisolierte/gedämpfte Räume	42 %	47 %	28 %
Räume mit Smartboards	83 %	79 %	60 %
Eine barrierefreie Toilette	83 %	67 %	79 %
Einen Pausenraum, der mit dem Rollstuhl zugänglich ist	75 %	53 %	71 %



Im Wesentlichen antworten die Schulleitungen der verschiedenen Schularten vergleichbar. Die Schulleitungen der beruflichen Schulen schätzen die Situation etwas negativer ein als die an Realschulen und Gymnasien. Damit ist die Situation genau umgekehrt als in der Stichprobe der Lehrkräfte: Hier fiel die Einschätzung der Lehrenden der beruflichen Schulen insgesamt etwas positiver aus als die der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen.

Unterschiede in der räumlichen Situation lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Hinsichtlich Räumen, die der Erholung der Schülerinnen und Schüler und einem differenzierten Unterricht dienen, gibt knapp ein Drittel der Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien an, die Schule habe einen solchen Ruheraum. Bei den Realschulleitungen liegt die Zustimmung bei 27 Prozent, die Schulleitungen der beruflichen Schulen sehen dies nur zu 18 Prozent gegeben. Ein Raum zum Abreagieren für die Schülerinnen und Schüler ist insgesamt nur sehr selten vorhanden. Während immerhin noch acht bzw. sechs Prozent der Schulleitungen an Gymnasien und beruflichen Schulen über einen solchen Raum verfügen, trifft das für keine der Realschulen zu.
- Dagegen scheinen die Gymnasien am wenigsten Platz für differenzierten Unterricht zu haben: Nur knapp 40 Prozent können auf entsprechende Räumlichkeiten zurückgreifen. Deutlich positiver schätzen dies die Schulleitungen der beruflichen Schulen ein (64 Prozent). An den Realschulen scheint die räumliche Ausstattung hinsichtlich der Differenzierung am besten, hier stimmen über 70 Prozent der Schulleitungen zu. Auch Gänge, die zusätzlich als Unterrichtsort genutzt werden können, scheinen an den Realschulen am häufigsten vorhanden zu sein, knapp die Hälfte der Schulleitungen stimmt dem zu. Nur neun Prozent an beruflichen Schulen sehen Gänge als Ausweichmöglichkeit an.
- Schallisolierte oder gedämpfte Räume sind in beruflichen Schulen seltener vorhanden: 28 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, ihre Schulgebäude seien entsprechend ausgestattet. An den Gymnasien und Realschulen fallen die Einschätzungen der Schulleitungen deutlich positiver aus (42 bzw. 47 Prozent).

Zusammenfassung

1. Die Einschätzung der Lehrkräfte zur gegenwärtigen Implementierung von Maßnahmen für Inklusion und Diversität fällt schulartenübergreifend divergent aus: Es wird zwar von einer förderlichen Lern- und Entwicklungsumgebung für alle Schülerinnen und Schüler gesprochen. Doch v.a. konkrete Möglichkeiten individueller Förderung und Unterstützung („adaptive Unterrichtsgestaltung“) gibt es selten. Für viele Schülerinnen und Schüler gibt es keinen Förderplan, obwohl einer erforderlich wäre. Mehr als zwei Drittel der Lehrenden bezeichnen ihre Schule aktuell nicht als eine „inklusive Schule“.
2. Lehrerinnen und Lehrer beschreiben sich insgesamt als durchaus in der Lage, in Einzelfällen (im Unterricht und der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern) individuelle Entscheidungen zu treffen und diese auch umzusetzen. Doch wirken mangelnde Informationen und geringe Kenntnisse z.B. über Diagnostik oder Förderplanung in allen Schularten erschwerend.



3. Bezüglich struktureller Ressourcen zeigt sich eine kritische Einschätzung der Lehrenden aller Schularten. Für Inklusion erforderliche Rahmenbedingungen wie Räume, Platz für individuelles Unterrichten, zeitliche Flexibilität oder die Ausstattung mit Materialien, sind aus Sicht der Lehrkräfte bislang kaum in ausreichendem Maße vorhanden.
4. Lehrende an beruflichen Schulen geben im Vergleich zu denen an allgemeinbildenden Schulen bezüglich struktureller Ressourcen eine etwas positivere Einschätzung ab. Zeitliche Ressourcen werden besonders an Gymnasien als kritisch bewertet.
5. Die Schulleitungen schätzen die räumliche Situation divergent ein. Nicht allen Schulen sind barrierefrei, es gibt wenig Rückzugsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schülerschaft. Darüber hinaus fehlen Räume für das differenzierte und individualisierte Unterrichten von Schülerinnen und Schülern, technische Ausstattung Lärmdämmung.

Insgesamt bleibt die Implementierung einer adaptiven Unterrichtsgestaltung diffus: Grundsätzlich besteht ein für alle förderliches Lern- und Klassenklima, rücken aber konkrete Maßnahmen – Erstellung eines Förderplans, differenzierter Unterricht – in den Blick, verläuft die Umsetzung deutlich schlechter. Große Bedarfe liegen in strukturellen Ressourcen, wie Räume, Zeit oder Material.

4.1.5 Blick nach vorne: Wie fühlen sich Lehrkräfte auf die Inklusion vorbereitet, wie stehen sie ihr gegenüber?

Welche Haltungen haben die Lehrkräfte hinsichtlich inklusiver Beschulung von Schülerinnen und Schülern? Gesamtbetrachtung

Das hier eingesetzte Instrument umfasst die beiden Bereiche „Soziale Integration“ und „Schulische Förderung und Unterstützung“. Somit sind Haltungen erfasst, die Lehrkräfte zum einen gegenüber einer sozialen Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben. Zum anderen sind Haltungen gegenüber einer Förderung im Unterricht beschrieben. Die Einschätzung erfolgt auf einer sechsstufigen Skala.

Tabelle 54: Mittelwerte der Einstellungen zur Inklusion (gesamt)

Bereich	M (SD)
Soziale Integration	4,15 (1,06)
Schulische Förderung und Unterstützung	2,73 (1,05)

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Die Dimension „Soziale Integration“ von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weist einen höheren Mittelwert (4,15) auf als die der „Schulischen Förderung und Unterstützung“ (2,73). Dies lässt sich zusätzlich an beispielhaften Einzelfragen veranschaulichen. Mit Blick auf die „Soziale Integration“ hält es um die 75 Prozent der Lehrkräfte für möglich, dass Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen Freundschaften schließen können. Auch gehen etwa 74 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer nicht oder weni-

ger davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich in der Regelklasse allein und ausgeschlossen fühlen würden.

Hinsichtlich der „Schulischen Förderung und Unterstützung“ sieht es anders aus. Lehrkräfte sind eher der Meinung, sonderpädagogische Förderzentren bieten bessere Möglichkeiten: 84 Prozent gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regelklassen (eher) weniger Unterstützung erhalten als es in einer Kleinklasse oder sonderpädagogische Förderzentren der Fall wäre. Weiter sind die Lehrkräfte eher skeptisch, ob der Unterricht an allgemeinbildenden Schulen für die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder ein sonderpädagogisches Förderzentrum bietet; 77 Prozent beantworten diese Frage (eher) ablehnend. Darüber halten es 66 Prozent der Lehrpersonen (eher) nicht für möglich, die Lektionen und Materialien im Unterricht so anzupassen, dass diese den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden.

Zusammenfassend haben Lehrkräfte weniger Zweifel daran, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen Kontakte knüpfen und soziale Akzeptanz finden. Vielmehr bestehen Bedenken, dass die individuelle, integrativ-sonderpädagogische Unterstützung und Förderung im Regelunterricht möglich ist. Hierzu haben Lehrerinnen und Lehrer eine deutlich skeptischere Einstellung.

Ergebnisse nach Schulart

Tabelle 55: Mittelwerte der Einstellungen zur Inklusion (nach Schularten)

Bereich	M (SD) Gymnasium	M (SD) Realschule	M (SD) Berufl. Schulen
Soziale Integration	4,11 (1,03)	4,03 (1, 09)	4,25 (1,03)
Schulische Förderung und Unterstützung	2,61 (1,03)	2,53 (1,02)	2,99 (1,03)

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Analog zu den Gesamtergebnissen fällt in allen Schularten die Haltung der Lehrkräfte gegenüber der „Sozialen Integration“ im Mittel deutlich positiver aus als gegenüber der „Schulischen Förderung und Unterstützung“. Die Einstellungen der Lehrenden der beruflichen Schulen zeigen sich sowohl hinsichtlich der „Sozialen Integration“ (4,25) als auch der „Schulischen Förderung und Unterstützung“ (2,99) etwas positiver. Abbildung 16 fasst die Mittelwerte der Einstellungen der Lehrkräfte zusammen.

Generell ist es bemerkenswert, dass alle Lehrkräfte in ähnlichem Maße die Ansicht teilen, Schülerinnen und Schüler mit speziellen Bedarfen seien relativ gut in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Dies spricht für das hohe Zutrauen sowohl in die eigene Kompetenz, als auch in die sozialen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Einstellung gegenüber den Möglichkeiten, im eigenen Unterricht den besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden zu können, fällt hingegen übereinstimmend deutlich geringer aus.

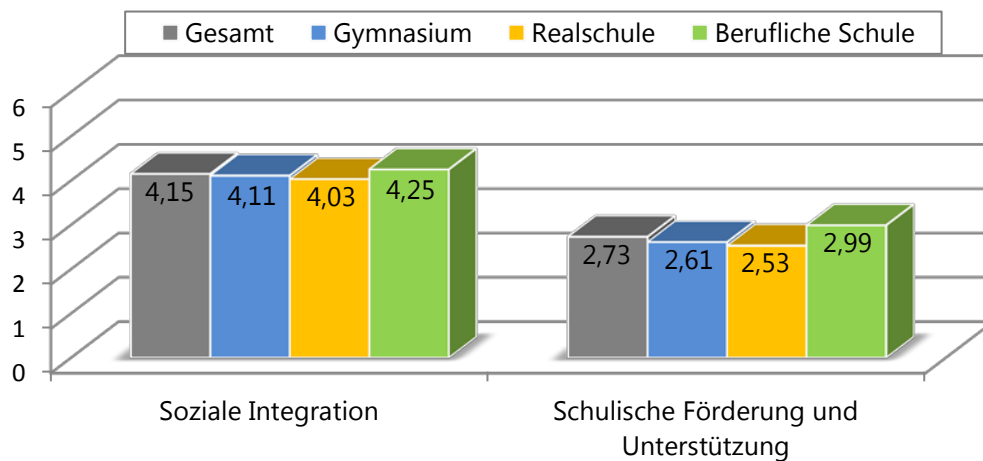


Abbildung 16: Mittelwerte der Einstellungen zur Inklusion (gesamt und nach Schularten)

Wie selbstwirksam schätzen sich die Lehrkräfte mit Blick auf Inklusion und Diversität ein? Gesamtbetrachtung

Die Zuversicht der Lehrkräfte, mit den Anforderungen heterogener Klassensituationen zu Recht zu kommen, umfasst verschiedene Facetten:

- Die „Inklusive Lehrerpersönlichkeit“ beschreibt die Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Haltung gegenüber Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, nämlich diesen wertschätzend zu begegnen.
- „Erfolgreiches Unterrichten“ erfasst die Selbstwirksamkeit hinsichtlich des wahrgenommenen Unterrichtserfolgs, wie z.B. konzentriertes Arbeiten oder Verständlichkeit trotz sprachlicher Schwierigkeiten zu ermöglichen.
- Die „Stiftung eines inklusiven Klassenklimas“ zeigt, ob bzw. inwieweit eine Lehrkraft sich in der Lage fühlt, das Klassenklima so zu gestalten, dass sich alle Jugendlichen durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler angenommen fühlen.
- Die „Adaptive Unterrichtsgestaltung“ bezieht sich auf die Zuversicht, mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen in der Unterrichtsorganisation/-gestaltung zu Recht zu kommen und diese dementsprechend differenziert zu gestalten.

Tabelle 56: Mittelwerte der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit (gesamt)

Bereich	M (SD)
inklusive Lehrerpersönlichkeit	2,75 (.56)
erfolgreiches Unterrichten	2,59 (.61)
Stiftung eines inklusiven Klassenklimas	2,38 (.60)
adaptive Unterrichtsgestaltung	2,13 (.56)

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit in Bezug auf eine „Inklusive Lehrerpersönlichkeit“ ist am stärksten ausgeprägt (im Mittel bei 2,75). Dies lässt sich an beispielhaften Einzelfragen



veranschaulichen. So sind 82 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer (eher) der Ansicht, auch jene Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht durch Störungen Probleme bereiten, als Person annehmen und schätzen zu können. 60 Prozent fühlen sich dazu in der Lage, die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler ihren Lernvoraussetzungen gemäß zu würdigen. Hinsichtlich der Frage, ob es in Klassen mit großen Leistungsunterschieden gelingen wird, die Lernvoraussetzungen jedes Jugendlichen zu erkennen und den eigenen Unterricht darauf aufbauend zu planen, sind die Lehrkräfte geteilter Ansicht: 50 % trauen sich dies zu.

Für das „Erfolgreiche Unterrichten“ einer heterogenen Schülerschaft liegt der Mittelwert bei 2,59. Ausgewählte Beispielfragen zeigen allerdings, dass die Lehrkräfte dies gemischt einschätzen. Immerhin 67 Prozent der Lehrenden sieht sich in der Lage, die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Voraussetzungen zu beurteilen. Bei anderen Fragen äußern sich die Lehrerinnen und Lehrer weniger zuversichtlich: Etwa 40 Prozent denken beispielsweise, es werde ihnen gelingen, Schülerinnen und Schüler mit problematischem Verhalten über eine längere Zeit hinweg zu konzentrierter Arbeit, die die anderen nicht stört, zu motivieren. Umgekehrt: 60 Prozent trauen sich das nicht bzw. weniger zu. 49 Prozent trauen es sich (eher) zu, den Unterricht so gestalten zu können, dass auch Jugendliche mit unzureichenden Sprachkenntnissen erfolgreich mitlernen können.

Ein „Inklusives Klassenklima“ schaffen zu können (Mittelwert 2,38), lässt sich durch folgende Beispiele näher charakterisieren. 62 Prozent treffen eine positive Einschätzung dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert werden. 49 Prozent trauen es sich zu, das Schulleben so zu gestalten, dass Jugendliche mit schwierigem Sozialverhalten daran teilhaben. Damit liegt die Zahl derer, die dies eher nicht für möglich halten, bei etwas über der Hälfte (51 Prozent). Im Bereich des Klassenklimas fallen insbesondere die unterschiedlichen Einschätzungen je nach Art des sonderpädagogischem Förderbedarfs auf. Demnach sind 57 Prozent der Lehrkräfte zuversichtlich, das Klassenklima so zu beeinflussen, dass Jugendliche ihre Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützen, auch wenn diese z.B. aufgrund einer geistigen Behinderung extrem langsam arbeiten. Beispielsweise Pflögetätigkeiten bei einem Jugendlichen durchzuführen, stehen nur 14 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer selbstwirksam gegenüber – möglicherweise auch, da dies über das traditionelle Anforderungsprofil der Lehrkraft hinausgeht.

Lehrkräfte beschreiben ihre Zuversicht hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht, der „Adaptiven Unterrichtsgestaltung“, der sich an individuelle Lernvoraussetzungen anpasst, am geringsten (2,13). Betrachtet man dies näher, werden wiederum Unterschiede im Antwortverhalten deutlich, die eine differenzierte Betrachtung der Situation durch die Lehrenden zeigt. 32 Prozent der Lehrkräfte sind (eher) zuversichtlich, Unterrichtsarrangements so offen zu gestalten, dass sie sich um Schülerinnen und Schüler mit besonderen sprachlichen Schwierigkeiten gezielt kümmern können, auch wenn andere Kinder und Jugendliche bereits viel weiter fortgeschritten sind. 27 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer sind zuversichtlich, auch bei größten Leistungsunterschieden für jede Schülerin/jeden Schüler ein angemessenes Lernangebot bereithalten zu können. 73 Prozent stehen dem damit eher skeptisch gegenüber. Schließlich stimmen aber 61 Prozent der Lehrkräfte (eher) zu, dass es ihnen möglich ist, Unterricht so zu



organisieren, dass leistungstärkere auch von leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen profitieren können. Diese Beispiele verdeutlichen, dass es durchaus Bereiche der adaptiven Unterrichtsgestaltung gibt, in denen sich die Lehrenden selbstwirksam fühlen.

Zusammenfassend schätzen sich die Lehrkräfte hinsichtlich einer gerechten Behandlung aller Schülerinnen und Schüler durchaus selbstwirksam ein. Auch zweifeln sie im Mittel weniger an den eigenen Fähigkeiten, bei allen Schülerinnen und Schülern im Unterricht Erfolge erzielen und diesen zu akzeptablen Leistungen verhelfen zu können. Wie aber der Blick in die Einzelbeispiele zeigt, bestehen individuelle Unterschiede. Die eher zurückhaltende Einschätzung der eigenen Zuversicht hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Klassenklimas mag durch Faktoren beeinflusst sein, die das Messinstrument nicht abbildet, beispielsweise einen (wahrgenommenen) Mangel an Zeit für entsprechende pädagogische Maßnahmen. Zugleich ist anzumerken, dass die Formulierungen des Messinstruments sich auf sehr unterschiedliche Förderschwerpunkte und Tätigkeiten beziehen.

Auf den ersten Blick stehen Lehrkräfte der Gestaltung adaptiven Unterrichts deutlich weniger zuversichtlich gegenüber. Betrachtet man allerdings einzelne Fragen, fällt das Antwortverhalten in beiden Unterbereichen gemischt aus, was eine „pauschale“ Aussage über Selbstwirksamkeit erschwert. Es lässt sich vermuten, dass die adaptive Unterrichtsgestaltung im Gegensatz zum erfolgreichen Unterrichten stärker Aspekte thematisiert, die aufgrund äußerer Gegebenheiten als schwierig eingeschätzt werden könnten. Es gibt z.B. Fragen, die sich auf die Gestaltung offener Unterrichtsarrangements beziehen, mit spezifischen Zielen wie individueller Sprachförderung. Möglicherweise bilden solche spezifischen Aspekte nicht das Erleben der aktuellen schulischen Situation ab und werden zurückhaltend oder ablehnend bewertet.

Ergebnisse nach Schulart

Die Ergebnisse der einzelnen Schularten entsprechen dem Gesamtergebnis. Lehrkräfte schätzen sich am selbstwirksamsten in Bezug auf die „Inklusive Lehrerpersönlichkeit“ ein und treffen für die „Gestaltung adaptiven Unterrichts“ die ungünstigere Einschätzung. Die Unterschiede in den Mittelwerten sind so marginal, dass keine schulartenspezifischen Befunde beschrieben sind. Mittels einiger Einzelfragen lassen sich kleine Unterschiede herausarbeiten – dies v.a. mit Blick auf die beruflichen Schulen:

- Das Zutrauen, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können, selbst wenn der Unterricht durch verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler gestört wird (Bereich „Inklusive Lehrerpersönlichkeit“), schätzen Lehrkräfte an beruflichen Schulen mit 65 Prozent Zustimmung höher ein als die an Realschulen und Gymnasien (58 bzw. 59 Prozent).
- 48 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind zuversichtlich, Schülerinnen und Schüler mit problematischem Verhalten über eine längere Zeit hinweg zu konzentrierter Arbeit, die andere nicht stört, motivieren zu können (Bereich „Erfolgreiches Unterrichten“). Dem stehen 36 Prozent an Realschulen und 38 Prozent an Gymnasien gegenüber.
- Auch trauen es sich 51 Prozent der Lehrpersonen an beruflichen Schulen zu, das Schulleben so zu gestalten, dass Jugendliche mit schwierigem Sozialverhalten darin einbezogen

werden können (Bereich „Stiftung eines inklusiven Klassenklimas“). Bei Realschullehrkräften sind dies 48 Prozent, bei denen an Gymnasien 44 Prozent.

- Die Überzeugung, Unterrichtsthemen so vielfältig aufbereiten zu können, dass auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aktiv am Unterricht teilnehmen können (Bereich „Adaptive Unterrichtsgestaltung“), teilen 39 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen (gegenüber 36 an Realschulen und 24 Prozent an Gymnasien).

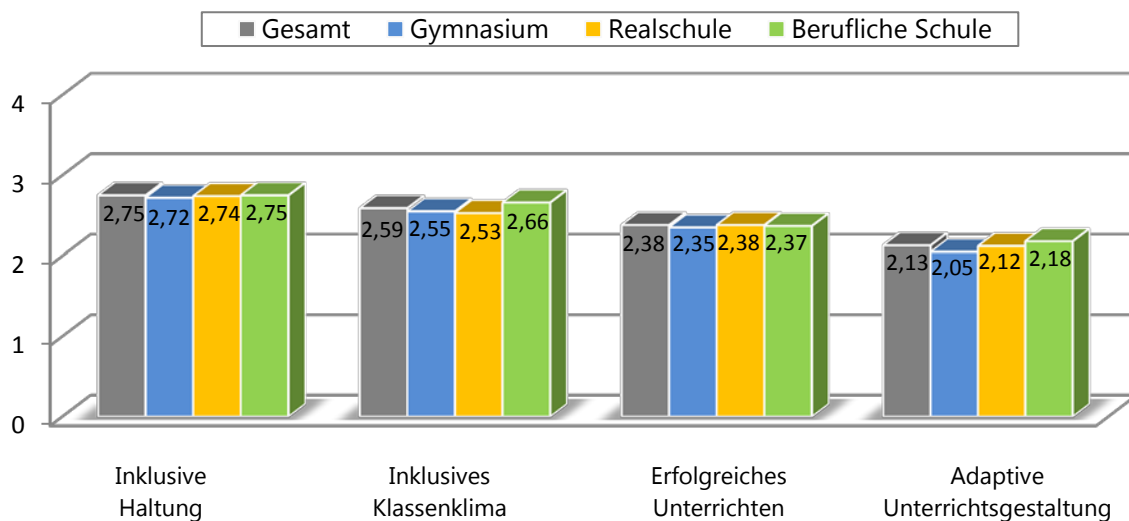


Abbildung 17: Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit nach Teilbereichen (gesamt und nach Schularten)

In welchen Organisationsmodellen von Inklusion können sich Lehrerinnen und Lehrer eine Arbeit vorstellen? Gesamtbetrachtung

Das bayerische Schulsystem hat derzeit verschiedene Organisationsmodelle schulischer Inklusion:

- Bei der „Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler“ besuchen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinbildende oder berufliche Schule und werden dort - falls erforderlich - durch den MSD oder eine Schulbegleitung unterstützt.
- In Schulen mit dem „Schulprofil Inklusion“ wird das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinbildenden oder beruflichen Schule in Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemeinbildenden/beruflichen Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik gestaltet.
- „Partnerklassen“ sind Klassen der sonderpädagogischen Förderzentren für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sich an einer allgemeinbildenden/beruflichen Schule befinden. Eine Klasse der Förderschule arbeitet mit einer Klasse der allgemeinbildenden/beruflichen Schule zusammen.
- Im Modell der „Kooperationsklasse“ besuchen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam eine Klasse der allgemeinbildenden/beruflichen Schule. Eine Sonderpädagogin/ein Sonderpädagoge unterstützt mit mehreren Stunden pro Woche die Lehrkraft der allgemeinen Schule.



- Im Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung“ arbeiten allgemeine berufliche Schulen eng mit Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung zusammen.

Tabelle 57: Organisationsmodelle von Inklusion (gesamt)
(Antworten dichotomisiert in „Zustimmung“ und „Ablehnung“)

Modell	Zustimmung	Ablehnung
Inklusion einzelner Schülerinnen/Schüler	54 %	46 %
Schulprofil Inklusion	39 %	61 %
Partnerklasse	47 %	53 %
Kooperationsklasse	37 %	63 %
Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung“	58 %	42 %

Am meisten Zustimmung findet das Modell der „Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler“ (54 Prozent). Knapp die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer hält auch die „Partnerklassen“ für ein gangbares Modell für ihre Tätigkeit. Den gemeinsamen Unterricht mit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik in einer „Kooperationsklasse“ können sich dagegen nur 37 Prozent der Lehrenden vorstellen. 39 Prozent der Lehrkräfte halten es für denkbar, in einer Schule mit dem „Schulprofil Inklusion“ arbeiten.

Hinsichtlich des Schulversuchs „Inklusive berufliche Bildung“ sind nur Lehrende an beruflichen Schulen berücksichtigt, da dieses Modell ausschließlich für diese Schulart relevant ist: 58 Prozent hält dieses Modell für die eigene Tätigkeit für denkbar.

Zusammengefasst können Lehrkräfte sich v.a. Organisationsformen von Inklusion vorstellen, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen unterrichtet werden und dabei die Lehrperson weitgehend „allein“ unterrichtet. Modelle wie die „Kooperationsklasse“ oder das „Schulprofil Inklusion“, die das gemeinsame Unterrichten von Regellehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik vorsehen, finden weniger Zustimmung. Dies deutet möglicherweise auf eine gewisse Skepsis gegenüber der Kooperation im Unterricht mit „schulartfremden“ Lehrkräften hin, die derzeit vermutlich kaum bekannt ist und wenig praktiziert wird.

Zusätzlich ist darauf zu verweisen, dass sich, je nach Organisationsform, nur die Hälfte der Lehrenden eine Arbeit in einem Modell der schulischen Inklusion vorstellen kann.

Ergebnisse nach Schulart

Analog zum Gesamtergebnis können sich Lehrkräfte aller Schularten am ehesten die Organisationsform „Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler“ für die eigene Arbeit vorstellen (54 Prozent). Lediglich der Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung“ zeigt eine höhere Zustimmung (mit 58 Prozent). Unterschiede zwischen den Schularten betreffen ausschließlich die „Kooperationsklasse“, die 43 Prozent aller Lehrenden an beruflichen Schulen für vorstellbar halten, an Realschulen und Gymnasien sind es 32 bzw. 33 Prozent.

Tabelle 58: Organisationsmodelle von Inklusion (nach Schulart)

Modell	Zustimmung Gymnasium	Zustimmung Realschule	Zustimmung Berufl. Schule
Inklusion einzelner Schülerinnen/Schüler	54 %	54 %	54 %
Schulprofil Inklusion	39 %	36 %	41 %
Partnerklasse	44 %	46 %	46 %
Kooperationsklasse	32 %	33 %	43 %
Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung“	-	-	58 %

Welches Empfinden haben die Lehrkräfte hinsichtlich der Arbeit in heterogenen Klassen? Gesamtbetrachtung

Das Empfinden der Lehrkräfte dahingehend, (zukünftig) in heterogenen Klassen zu unterrichten, ist durchaus zu problematisieren: 70 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich „überfordert“, 48 Prozent äußern, „hilflos“ zu sein. 36 Prozent sind mit Blick auf die zunehmende Heterogenität „ängstlich“. Immerhin 40 Prozent der Lehrenden beschreiben sich als „optimistisch“. Nur 17 Prozent fühlen sich „gut vorbereitet“.

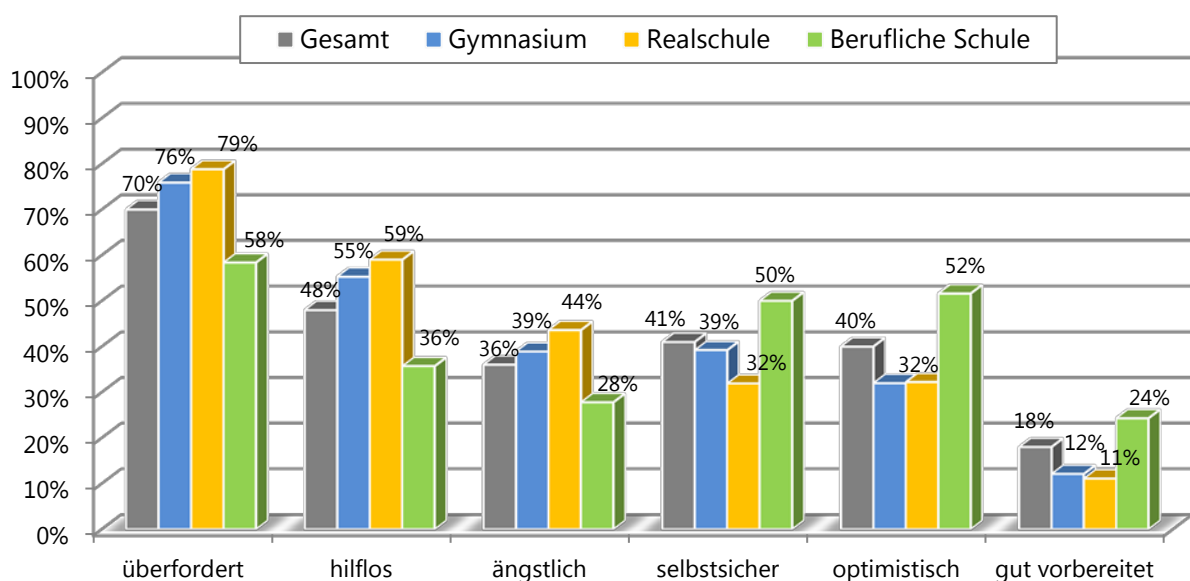


Abbildung 18: Empfinden hinsichtlich des Unterrichtens in heterogenen Klassen

Ergebnisse nach Schulart

Das Gefühl, „überfordert“ zu sein, ist übereinstimmend in allen Schularten am stärksten ausgeprägt. Lehrende an Realschulen fühlen sich stärker als die an anderen Schularten „überfordert“ (76 Prozent), „hilflos“ (55 Prozent) und „ängstlich“ (44 Prozent) und gleichzeitig nicht „gut vorbereitet“ (11 Prozent). Das Empfinden der Gymnasiallehrkräfte ähnelt dem der Realschulpersonen und fällt geringfügig positiver aus. Günstiger sieht es bei den Lehrkräften an beruflichen Schulen aus: Diese beschreiben sich als am wenigsten „überfordert“ (58 Prozent), „hilflos“ (36 Prozent) und „ängstlich“ (28 Prozent). Sie sind am „optimistischsten“ (52 Prozent) und fühlen sich noch am besten „vorbereitet“ (24 Prozent).



Generell sind diese Resultate aber bedenklich: Weit über die Hälfte aller Lehrkräfte fühlt sich überfordert und hilflos hinsichtlich einer zunehmenden Heterogenität, gut vorbereitet fühlt sich weniger als ein Drittel.

Zusammenfassung

1. Schulartenübergreifend haben Lehrkräfte weniger Zweifel daran, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen Kontakte knüpfen und akzeptiert werden. Vielmehr bestehen Bedenken, dass eine individuelle und adaptive Unterstützung und Förderung im Unterricht“ möglich ist.
2. Das meiste Zutrauen in eigene Fähigkeiten haben Lehrkräfte dahingehend, Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wertschätzend zu begegnen. Dem Aspekt, Unterricht adaptiv und differenziert gestalten zu können, wird weniger Zutrauen entgegengebracht, insbesondere an Gymnasien.
3. Lehrkräfte können sich v.a. eine Arbeit in Organisationsformen von Inklusion vorstellen, in denen einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der „Regelklasse“ unterrichtet werden und dabei die Lehrperson weitgehend „allein“ unterrichtet. Modelle wie die „Kooperationsklasse“ und das „Schulprofil Inklusion“, die eine Zusammenarbeit mit Lehrkräften für Sonderpädagogik vorsehen, finden weniger Zustimmung. Dies ließe sich als eine gewisse Skepsis gegenüber der Kooperation mit „schulartfremden“ Lehrkräften interpretieren, die derzeit kaum bekannt ist und wenig praktiziert wird.
4. Noch am ehesten können sich Lehrkräfte beruflicher Schulen eine Arbeit in einer „Kooperationsklasse“ vorstellen.
5. Der Blick auf das Empfinden und die Gedanken hinsichtlich in heterogener Klassen spiegelt in allen Schularten deutlichen Handlungsbedarf wider: Weit über die Hälfte aller Lehrkräfte fühlt sich überfordert und hilflos hinsichtlich einer zunehmenden Heterogenität; gut vorbereitet fühlt sich weniger als ein Drittel. Hier weisen Lehrkräfte an beruflichen Schulen das positivste Bild auf: Sie fühlen sich weniger überfordert, hilflos und ängstlich sowie gleichzeitig besser vorbereitet und optimistischer.

Es sind weniger Aspekte wie Haltung und Wertschätzung, die auf Handlungsbedarf hindeuten, sondern Fragen der adaptiven, differenzierten und individualisierten Unterrichtsgestaltung. Diese ist durch eine skeptische Betrachtung und weniger Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten charakterisiert. Um das Zutrauen der Lehrkräfte in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich des Unterrichtens in heterogenen Klassen zu stärken, sind entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und Weiterbildungsmaßnahmen zu implementieren. Diese müssen spezifisch das Thema Unterricht fokussieren. Möglicherweise weiten solche Möglichkeiten den Blick, sodass sich Lehrende auch eine Arbeit in anderen Organisationsmodellen von Inklusion als die Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler vorstellen können.

4.2 Betrachtung spezifischer Gruppen

Das folgende Kapitel stellt verschiedene Clusteranalysen und Gruppenvergleiche zu Lehrkräften (Einstellungen, Selbstwirksamkeit, Vorerfahrungen) und berufsbezogenen Aspekten (Kooperationsverhalten, Fortbildung) dar. Ergänzend werden die Schulebene bzw. die Perspektive des Kollegiums durch die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung, die den Stand der Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität an der Einzelschule abbildet, sowie unterschiedliche Organisationsmodelle von Inklusion in den Blick genommen.

4.2.1 Individuelle Ebene der Lehrenden: Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität

Die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität sind durch eben diese zwei Bereiche erfasst (siehe Kapitel 3.4.2.2):

- *Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf* umfasst Erfahrungen und Kenntnisse, die Lehrkräfte an ihrer Schule bereits mit Schülerinnen und Schülern gemacht bzw. erworben haben, bei denen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Solche Erfahrungen und Kenntnisse beziehen sich z.B. darauf, besondere Maßnahmen und Richtlinien zu Unterrichtsgestaltung und Leistungsmessung zu berücksichtigen.
- *Erfahrung mit ethnisch-kultureller Heterogenität* beinhaltet Erfahrungen und Kenntnisse, die Lehrpersonen an ihrer Schule mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung gemacht bzw. erworben haben. Solche Erfahrungen und Kenntnisse beziehen sich beispielsweise auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. fehlenden Sprachkenntnissen, kulturelle Diversität oder Trauma.

Clusteranalyse und Cluster zu den Erfahrungen

Es lassen sich vier Cluster, Gruppen von Lehrkräften, identifizieren, die in Abbildung 19 dargestellt sind. Tabelle 59 zeigt die Ergebnisse der ANOVA zum Vergleich der Cluster.

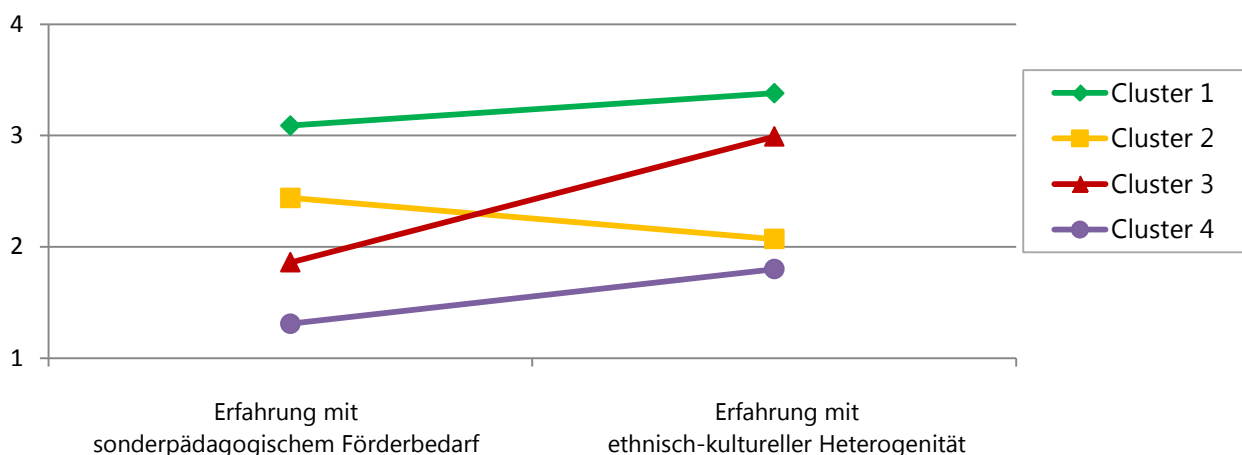


Abbildung 19: Clusterzentren der Cluster zu Erfahrungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität

Tabelle 59: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

	Cluster 1 (22 %) M (SD)	Cluster 2 (21 %) M (SD)	Cluster 3 (21 %) M (SD)	Cluster 4 (36 %) M (SD)	F	d
Erfahrung mit ...						
sonderpädagogi- schem Förderbedarf	3,09 (.61)	2,44 (.38)	1,86 (.51)	1,31 (.29)	962.07	1.50**
ethnisch-kultureller Heterogenität	3,38 (.53)	2,07 (.39)	3,00 (.32)	1,80 (.53)	811.31	1.50**

* p < .05, ** p < .01

Die vier Cluster lassen sich wie folgt näher charakterisieren:

1. **Cluster 1** („Meiste Erfahrung insgesamt“) umfasst Lehrerinnen und Lehrer, die die meiste Erfahrung sowohl mit Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf sowie mit ethnisch-kultureller Heterogenität gleichermaßen berichten. Mit 22 Prozent trifft dies auf ein knappes Viertel der erfassten Personen zu.
2. **Cluster 2** („Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf“) charakterisiert Lehrerinnen und Lehrer, die eher über Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen, dies allerdings in geringerem Maße als die erste Gruppe. Die Erfahrungen mit ethnisch-kultureller Heterogenität fallen deutlich geringer aus. Dieses Cluster repräsentiert 21 Prozent der Gesamtstichprobe.
3. **Cluster 3** („Erfahrung mit ethnisch-kultureller Heterogenität“) setzt sich aus Lehrenden zusammen, die v.a. bereits Erfahrungen im Bereich von ethnisch-kultureller Heterogenität gemacht haben. Der Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf war bisher geringer. Dieses Cluster umfasst ebenfalls 21 Prozent der Lehrkräfte.
4. **Cluster 4** („Geringste Erfahrung insgesamt“) beschreibt Lehrpersonen, die sich mit Blick auf sonderpädagogischen Förderbedarf und ethnisch-kulturelle Heterogenität gleichermaßen die wenigsten Erfahrungen zuschreiben. Die ermittelten Mittelwerte sind hier mit < 2 besonders gering. Cluster 4 ist - mit 36 Prozent - die größte der vier Gruppen.

Verteilung der Cluster nach Schulart

Es sind Lehrpersonen aller Schularten in allen Clustern vertreten. Unterschiede nach Schulartverteilung ($\chi^2 = 26.82$; p < .01) finden sich in den Clustern 2 und 3, die allerdings, betrachtet man die standardisierten Residuen (Bühl, 2014), eher klein sind.

- Für die Cluster 1 und 4, die Gruppen mit der meisten bzw. geringsten Erfahrung in beiden Bereichen, zeigt sich eine ungefähre Gleichverteilung der Schularten (Cluster 1: 20 Prozent der Realschullehrkräfte, 21 Prozent der Gymnasiallehrkräfte, 23 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen; Cluster 4: 37 Prozent der Realschullehrkräfte, 34 Prozent der Gymnasiallehrkräfte, 37 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen).
- Im zweiten Cluster, das durch mehr Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf charakterisiert ist, sind Lehrkräfte der allgemeinbildenden

Schulen etwas stärker vertreten (26 Prozent der Realschullehrkräfte und 26 Prozent der Gymnasiallehrkräfte gegenüber 16 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen).

→ Im dritten Cluster, das mehr Erfahrung mit einer ethnisch-kulturell heterogenen Schülerschaft beschreibt, sind Lehrpersonen an beruflichen Schulen etwas stärker repräsentiert (18 Prozent der Realschullehrkräfte und 19 Prozent der Gymnasiallehrkräfte gegenüber 23 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen).

Vergleich nach Einstellungen und Kooperationsausübung

Entlang der bestehenden Befundlage, dass (Vor-)Erfahrungen mit inklusiven Settings bzw. Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie auch Migrationshintergrund mit den Einstellungen in Verbindung stehen, erfolgt ein Vergleich der Clustergruppen (ANOVA, Post-hoc-Tests nach Bonferroni) nach Einstellungen zur Integration/Inklusion, inklusionsbezogener Selbstwirksamkeit sowie ergänzend zur Kooperationsausübung.

Einstellungen zur Integration: Mit Blick auf die Einstellung zur Integration/Inklusion zeigt sich ein übereinstimmendes Muster für beide Skalen, „Förderung im Regelunterricht“ ($F = 9.29$, $p < .01$) und „Soziale Integration“ ($F = 4.23$, $p < .01$) (siehe Abbildung 20): Lehrerinnen und Lehrer aus dem vierten Cluster („Geringste Erfahrung insgesamt“) weisen im Vergleich zu den anderen Gruppen die niedrigsten Werte auf: Sie stehen der Inklusion am wenigsten positiv gegenüber. Dieser Unterschied ist in den Post-hoc-Tests signifikant (alle $p < .01$). Die anderen drei Gruppen differieren nur in geringem Maß.

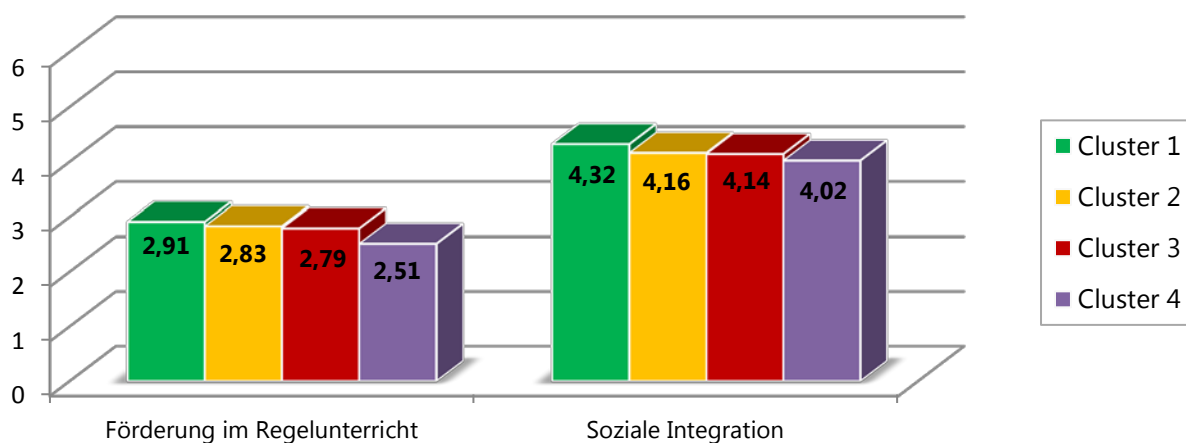


Abbildung 20: Vergleich der Clustergruppen nach den Einstellungen zu Integration/Inklusion

Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit: Bezüglich den verschiedenen Facetten der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit zeigt sich erneut das schon angeführte Muster (Haltung: $F = 31.16$, Klassenklima: $F = 13.38$, Unterricht: $F = 29.46$, Adaption: $F = 6.96$, alle $p < .01$): Es besteht eine Differenz zwischen dem ersten Cluster („Meiste Erfahrung insgesamt“) und dem vierten Cluster („Geringste Erfahrung insgesamt“) (siehe Abbildung 21). Lehrerinnen und Lehrer mit weniger Erfahrung fühlen sich in allen Aspekten (Unterricht, Klassenklima, Haltung) weniger selbstwirksam (signifikant auf dem Niveau von $p < .01$). Lehrerinnen und Lehrer, die

von mehr Erfahrung mit ethnisch-kultureller Heterogenität berichten, sind in drei der Faktoren etwas selbstwirksamer; dies ist allerdings als eine Tendenz zu interpretieren.

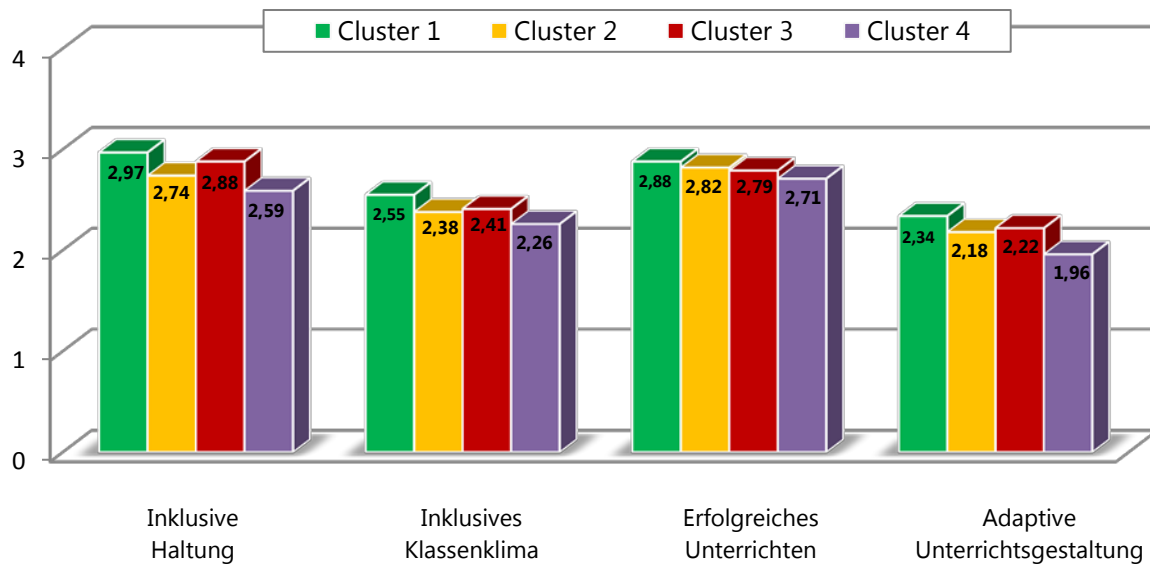


Abbildung 21: Vergleich der Clustergruppen nach den Skalen der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit

Kooperationsausübung: Bezüglich Kooperation hebt sich das erste Cluster mit den Lehrerinnen und Lehrern heraus, die über die meiste Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Migrationshintergrund verfügen (Fachlicher Austausch: $F = 4.11$, Schülerbezogener Austausch: $F = 3.70$, Gemeinsame Arbeitsorganisation: $F = 2.59$, Kokonstruktion: $F = 6.03$, alle $p < .01$). Diese kooperieren im Schulalltag intensiver. Dies trifft insbesondere auf den „Fachlichen Austausch“ der Lehrenden untereinander und die „Arbeitsteilige Kokonstruktion“ zu. Es ist v.a. ein Unterschied zu Cluster 4 („Geringste Erfahrung insgesamt“) sichtbar (signifikant auf dem Niveau von $p < .01$). Die Effektstärken sind insgesamt gering.

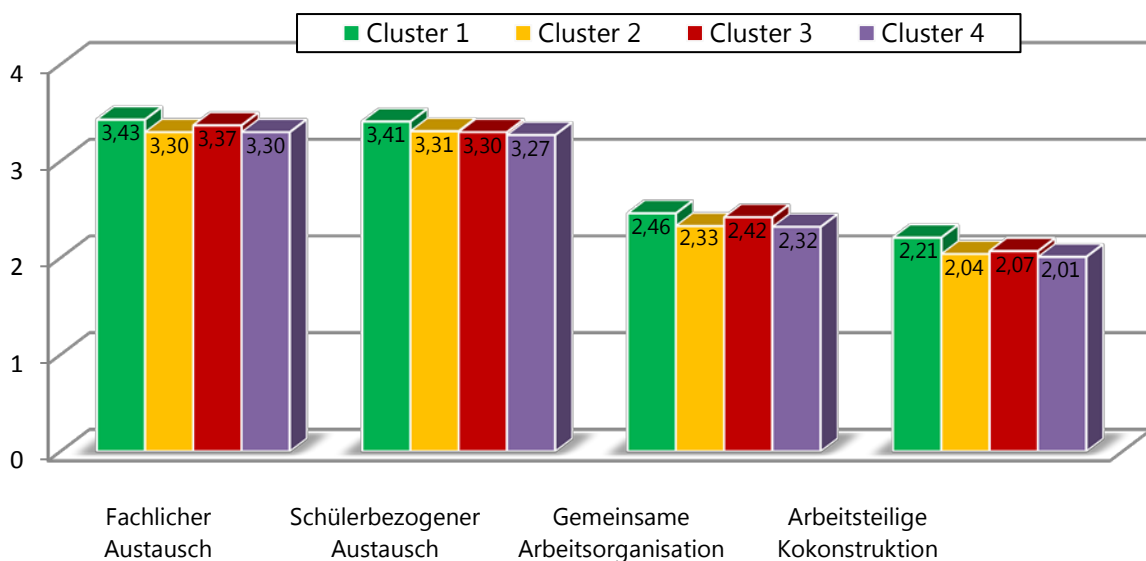


Abbildung 22: Vergleich der Clustergruppen nach der Kooperationsausübung



Zusammenfassung

1. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich deutlich mit Blick auf Erfahrungen, die sie bisher mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität gemacht haben.
2. Erfahrungen stehen mit Einstellungen in Verbindung: Wer bereits Erfahrungen gemacht, z.B. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder mit Migrationshintergrund unterrichtet und für deren soziale Integration Sorge getragen hat, steht der Inklusion in der allgemeinbildenden und beruflichen Schule positiver gegenüber.
3. Erfahrungen mit einer heterogenen Schülerschaft sind mit höherer Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Haltung, der Unterrichtsgestaltung und der Fähigkeit zur sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen assoziiert; ebenso ist die aktive Ausübung arbeitsteiliger Kokonstruktion stärker ausgeprägt.

Kontakt und konkrete Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund wirken sich positiv auf Haltungen, Selbstwirksamkeit und Kooperationsverhalten aus. Das bedeutet: Erfahrung und Begegnung sind zu initiieren!

4.2.2 Individuelle Ebene Lehrender: Kooperationsformen und deren Nutzen

In die Clusterbildung zum Kooperationsverhalten von Lehrenden gehen die beiden Kategorien „Ausübung/Formen von Kooperation“ und „Nutzen von Kooperation“, repräsentiert durch die jeweiligen vier Subskalen, ein (siehe Kapitel 3.4.2.1 und 3.4.2.2):

- Das *Ausüben/Formen von Kooperation* umfasst den „Fachlichen Austausch“, den „Schülerbezogenen Austausch“, die „Arbeitsteilige Kooperation“ und die „Kokonstruktion und Reflexion“. Diese Formen stellen verschiedene Niveaustufen der Zusammenarbeit dar.
- Der *Nutzen von Kooperation* besteht aus den Teilaspekten „Emotionale Entlastung“, „Fachlicher Nutzen“, „Arbeitsentlastung“ und „Verbesserter Schülerfokus“.

Clusteranalyse und Cluster zu den Kooperationsformen und deren Nutzen

Es lassen sich drei Cluster identifizieren, die in Abbildung 23 dargestellt sind. Tabelle 60 zeigt die Ergebnisse der ANOVA, durch die die Cluster verglichen werden.

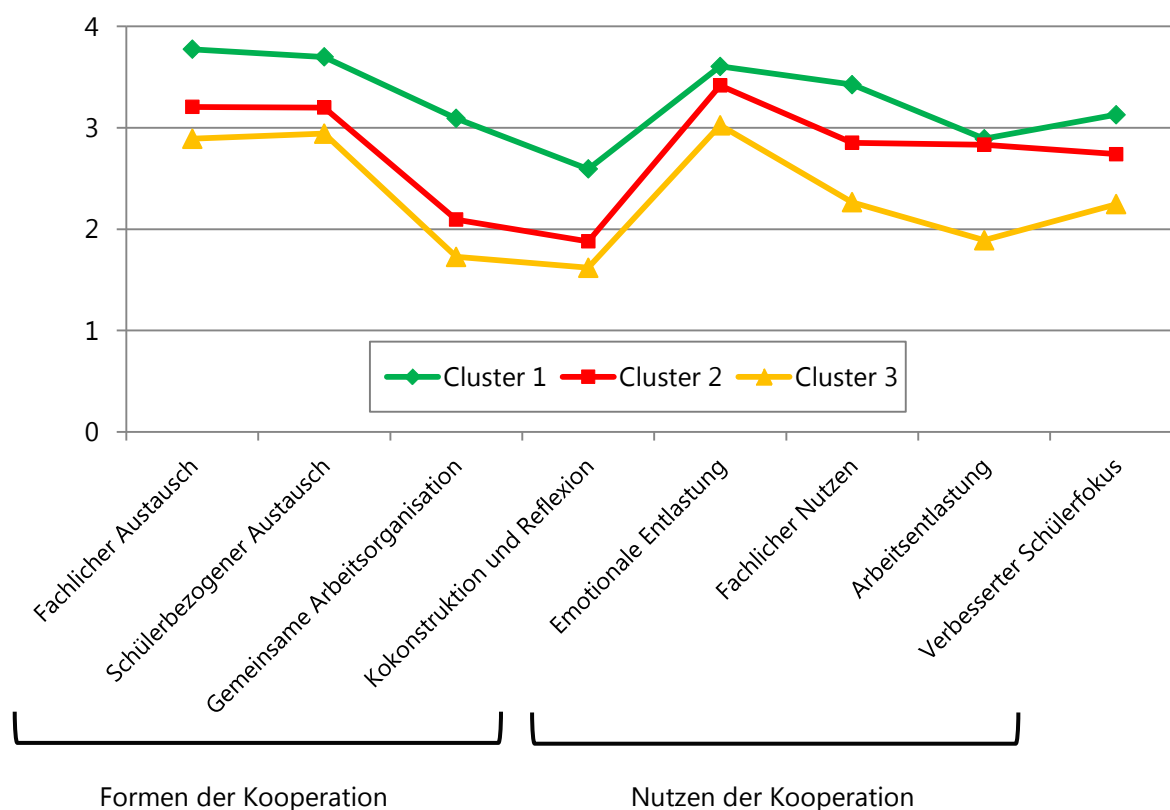


Abbildung 23: Clusterzentren der Cluster zum Nutzen und Ausüben der Kooperation von Lehrkräften

Tabelle 60: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

	Cluster 1 (36 %) M (SD)	Cluster 2 (46 %) M (SD)	Cluster 3 (18 %) M (SD)	F	D
Formen der Kooperation					
Fachlicher Austausch	3,77 (.30)	3,21 (.41)	2,89 (.50)	418,60	.80**
Schülerbezogener Austausch	3,70 (.38)	3,20 (.47)	2,94 (.63)	216,87	.60**
Gemeinsame Arbeitsorganisation	3,09 (.61)	2,09 (.48)	1,73 (.54)	591,73	.99**
Konstruktion und Reflexion	2,59 (.52)	1,88 (.46)	1,62 (.42)	388,07	.82**
Nutzen der Kooperation					
Emotionale Entlastung	3,61 (.46)	3,42 (.47)	3,03 (.55)	101,85	.41**
Fachlicher Nutzen	3,43 (.52)	2,85 (.46)	2,26 (.53)	408,79	.83**
Arbeitsentlastung	2,89 (.63)	2,83 (.53)	1,89 (.61)	240,53	.63**
Verbesserter Schülerfokus	3,13 (.52)	2,74 (.56)	2,25 (.59)	184,01	.55**

* p < .05, ** p < .01

Die drei Cluster lassen sich mit Blick auf das Kooperationsverhalten und dessen Nutzen näher charakterisieren. Übergreifend geht eine stärkere Realisierung von Kooperation mit einem höher wahrgenommenen Nutzen einher:



1. **Cluster 1** („Intensivste Kooperation/größter Nutzen“) umfasst Lehrpersonen, die alle Formen der Kooperation am intensivsten praktizieren und zugleich den meisten Nutzen daraus ziehen. Mit 36 Prozent trifft dies auf etwas mehr als ein Drittel der erfassten Personen zu.
2. **Cluster 2** („Mittlere Kooperation/mittlerer Nutzen“) beschreibt Lehrerinnen und Lehrer, die in allen Dimensionen weniger intensiv als Cluster 1 kooperieren, mehr allerdings als die noch folgende dritte Gruppe. Bezüglich des Nutzens wird eine ähnliche Arbeitsentlastung wie in Cluster 1 erlebt, die anderen Nutzenaspekte bleiben darunter. Knapp jede zweite Lehrkraft (46 Prozent) der Gesamtstichprobe ist durch dieses Cluster repräsentiert.
3. **Cluster 3** („Geringste Kooperation/geringster Nutzen“) sind Lehrkräfte zugeordnet, die übergreifend in allen Dimensionen am wenigsten kooperieren. Sie nehmen auch den geringsten Nutzen wahr. Dies trifft insbesondere für die Arbeitsentlastung durch Zusammenarbeit zu. Dieses eher kleine Cluster umfasst 18 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer.

Verteilung der Cluster nach Schulart

Es sind Lehrpersonen aller Schularten in allen Clustern vertreten. Betrachtet man die standardisierten Residuen (Bühl, 2014), lassen Unterschiede nach Schulart ($\chi^2 = 80.7$; $p < .01$) wie folgt beschreiben:

- Im ersten Cluster, das die intensivste Kooperation realisiert und am meisten davon profitiert, sind Lehrkräfte beruflicher Schulen gegenüber denen an allgemeinbildenden Schulen deutlich überrepräsentiert (24 Prozent der Realschullehrkräfte, 26 Prozent der Gymnasiallehrkräfte gegenüber 49 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen).
- Im zweiten Cluster, das vergleichsweise auf einem mittleren Niveau kooperiert und einen eben solchen Nutzen äußert, sind Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen mit jeweils etwa der Hälfte der Population stärker vertreten (54 Prozent der Realschullehrkräfte, 52 Prozent der Gymnasiallehrkräfte gegenüber 36 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen).
- Dem dritten Cluster, in dem am wenigsten Kooperation praktiziert wird und in dem auch der geringste Nutzen geäußert wird, sind deutlich mehr Lehrkräfte den allgemeinbildenden Schulen zugeordnet (23 Prozent der Lehrkräfte an Realschulen, 22 Prozent der Lehrkräfte an Gymnasien, 13 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen).

Vergleich nach Einstellungen und Selbstwirksamkeit

Der Annahme folgend, dass Kooperationsverhalten mit dem Umgang mit Inklusion und Heterogenität in Verbindung steht, erfolgt ein Vergleich der Clustergruppen (ANOVA, Post-hoc-Tests nach Bonferroni) nach Einstellungen zur Integration/Inklusion und inklusionsbezogener Selbstwirksamkeit.

Einstellungen zur Integration: Für die beiden Skalen „Schulische Förderung und Unterstützung“ ($F = 12.57$, $p < .01$) und „Soziale Integration“ ($F = 9.50$, $p < .01$) zeigt sich ein ähnliches

Bild. Lehrerinnen und Lehrer in Cluster 3 („Geringste Kooperation/geringster Nutzen“) weisen die niedrigsten Werte auf und stehen der Integration/Inklusion am negativsten gegenüber (signifikant in Post-hoc-Tests, $p < .01$). Cluster 1 und 2 unterscheiden sich kaum.

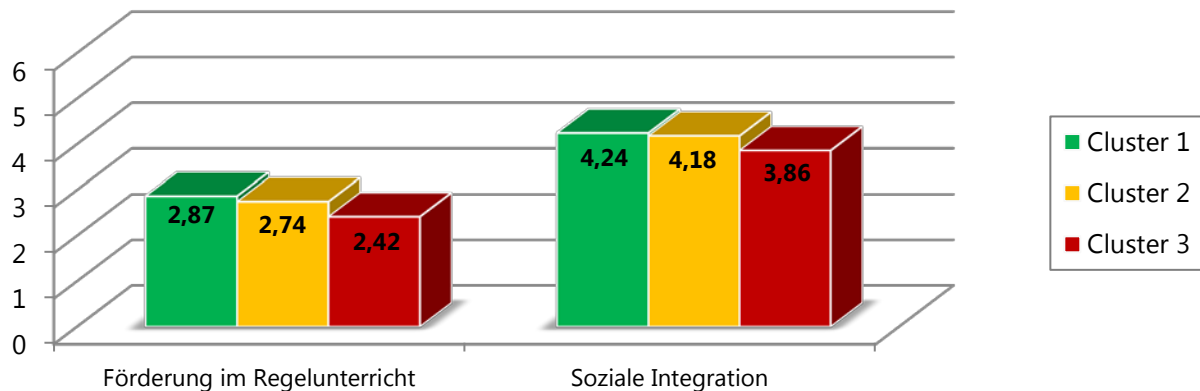


Abbildung 24: Vergleich der Clustergruppen nach den Einstellungen zu Integration/Inklusion

Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit: Ein ähnliches Muster zeigt sich bei allen Aspekten der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit (Haltung: $F = 5.38$, Klassenklima: $F = 7.77$, Unterricht $F = 8.56$, Adaption: $F = 9.80$, alle $p < .01$) (siehe Abbildung 25). Aus den Post-hoc-Tests geht hervor, dass durchgängig Unterschiede zwischen dem ersten („Intensivste Kooperation/größter Nutzen“) und dem dritten Cluster („Geringste Kooperation/geringster Nutzen“) bestehen. Auch die Werte des zweiten Clusters („Mittlere Kooperation/mittlerer Nutzen“) differieren von Cluster 3 in Bezug auf „Inklusives Klassenklima“, „Erfolgreiches Unterrichten“ und „Adaptive Unterrichtsgestaltung“. Insgesamt sind Lehrkräfte, die intensiver miteinander kooperieren und einen größeren Nutzen daraus ziehen, in allen Aspekten selbstwirksamer.

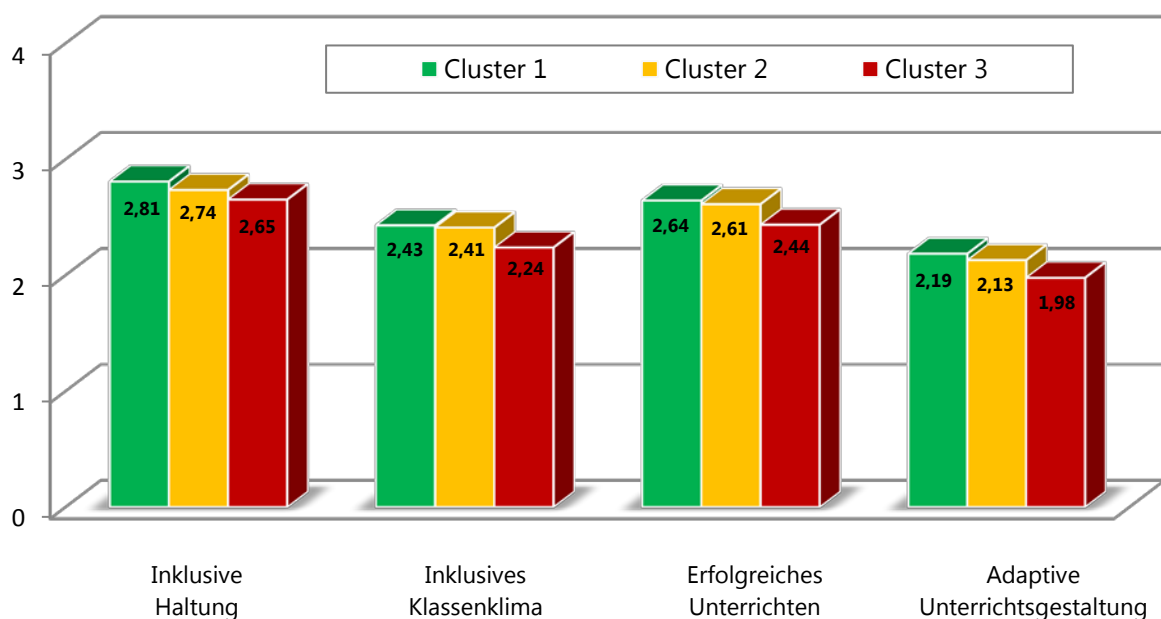


Abbildung 25: Vergleich der Clustergruppen nach den Skalen der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit

Vergleich nach dem persönlichen Blick auf die Organisationsebene: Umsetzung von Inklusion

Ergänzend erfolgt ein Vergleich danach, wie Lehrkräfte der unterschiedlichen Cluster den aktuellen Stand der Umsetzung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität an ihrer Schule beurteilen. Für diesen „persönlichen Blick“ auf die Implementierung auf Schulebene lassen sich Ähnlichkeiten zu den bereits ausgeführten Befunden, den Mustern zu den Einstellungen und zur Selbstwirksamkeit, feststellen. Es zeigen sich signifikante Unterschiede für die „Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung“ ($F = 9.34$, $p < .01$) und die „Implementierung des Themas Diversität auf Schulebene/innerhalb des Kollegiums“ ($F = 15.18$, $p < .01$) (siehe Abbildung 26). Die Post-hoc-Tests verweisen darauf, dass das dritte Cluster („Geringste Kooperation/geringster Nutzen“) im Vergleich zu dem ersten und zweiten Cluster durchgängig die bisher am wenigsten fortgeschrittene Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung äußert und das Thema Diversität auf Schulebene als am wenigsten präsent wahrnimmt (alle $p < .01$). Auch Personen aus dem zweiten Cluster schreiben im Vergleich zum ersten Cluster dem Thema Diversität einen geringeren Stellenwert an ihrer Schule zu ($p < .01$).

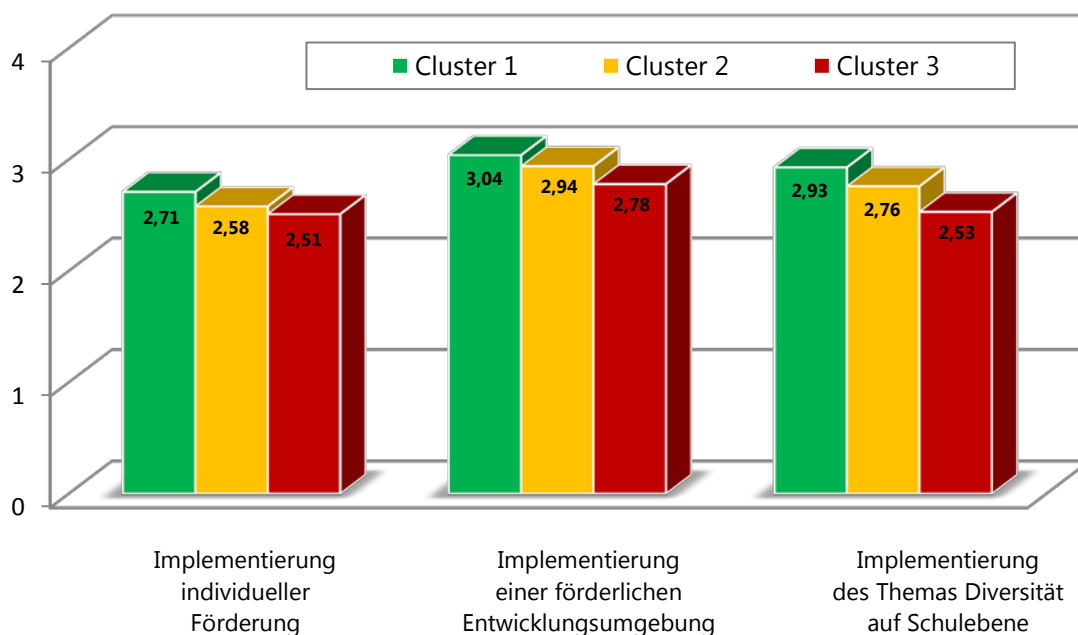


Abbildung 26: Vergleich der Clustergruppen nach der Implementierung von Inklusion

Diese Befunde werfen einen neuen Blick auf den Stand der Umsetzung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität auf Schulebene. Der dargestellte Stand der Umsetzung spiegelt nicht unbedingt den wirklichen Status Quo an den Einzelschulen wider, sondern die persönliche Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. Wer beispielsweise mehr mit anderen kooperiert, hat auch das Gefühl, dass Maßnahmen zum Umgang mit Inklusion und Diversität an der eigenen Schule bereits intensiver umgesetzt werden.

Zusammenfassung

1. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich darin, wie intensiv sie miteinander kooperieren und welchen Nutzen sie daraus ziehen. Wer intensiver zusammenarbeitet, hat auch einen größeren Nutzen, beispielsweise in Form von Arbeitsentlastung. Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind häufiger unter den Lehrpersonen, die stärker kooperieren.
2. Das Kooperationsverhalten steht in Verbindung mit Einstellungen zur Integration/Inklusion: Wer intensiver kooperiert, hat nicht nur mehr arbeitsbezogenen Nutzen, sondern ist auch selbstwirksamer und positiver gegenüber Inklusion eingestellt.
3. Das Kooperationsverhalten hängt mit dem persönlichen Blick auf die Schulebene zusammen. Wer stärker kooperiert, sieht die eigene Schule auch vorangeschrittener bei der Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität.

Die Kooperation von Lehrkräften steht in Verbindung mit Selbstwirksamkeit, einer positiveren Einstellung zu Inklusion und Diversität und spiegelt sich in der Implementierung solcher Maßnahmen auf Schulebene wider. Lehrkräfte sind zu Kooperation anregen!

4.2.3 Der Blick Lehrender auf die Schul-/Organisationsebene: Organisationsformen von Inklusion in der Schule

Lehrerinnen und Lehrer wurden zu den verschiedenen schulischen Organisationsmodellen von Inklusion dahingehend befragt, in welchen sie sich vorstellen könnten zu arbeiten. Bestehende Organisationsmodelle sind die „Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler“, das „Schulprofil Inklusion“, die „Partnerklasse“ und die „Kooperationsklasse“ (vgl. Kapitel 2.3.1). Das berufsschulspezifische Modell „Inklusive berufliche Bildung“ ist nicht einbezogen.

Clusteranalyse und Cluster zu den Organisationsformen

Es lassen sich drei Cluster dazu identifizieren, welche Organisationsmodelle sich Lehrerinnen und Lehrer für ihre Arbeit vorstellen können. Diese sind in Abbildung 27 dargestellt. Tabelle 61 listet die Ergebnisse der ANOVA auf zu den Clustern auf.

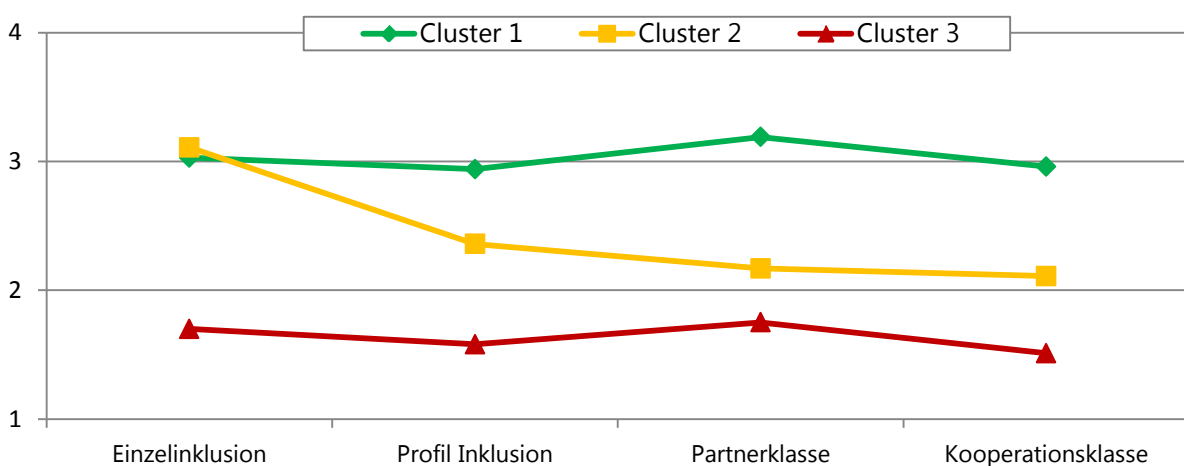


Abbildung 27: Clusterzentren der Cluster zu den Organisationsformen von Inklusion



Tabelle 61: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Organisationsmodell	Cluster 1 (34 %) M (SD)	Cluster 2 (24 %) M (SD)	Cluster 3 (42 %) M (SD)	F	d
Einzelinklusion	3,03 (.74)	3,11 (.47)	1,70 (.70)	596.28	1.04**
Schulprofil Inklusion	2,95 (.76)	2,36 (.76)	1,58 (.63)	437.10	.83**
Partnerklasse	3,19 (.50)	2,17 (.65)	1,75 (.78)	500.46	.97**
Kooperationsklasse	2,96 (.66)	2,12 (.80)	1,51 (.60)	489.79	.91**

* p < .05, ** p < .01

Die drei Cluster lassen sich wie folgt näher charakterisieren:

1. **Cluster 1** („Bin bereit zu jeder Form von Inklusion“) umfasst Lehrerinnen und Lehrer, die sich im Vergleich zu den anderen Gruppen besser vorstellen können, in allen Organisationsmodellen von Inklusion tätig zu sein. Mit 34 Prozent trifft dies auf ein Drittel der erfassten Personen zu.
2. **Cluster 2** („Einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehme ich gerne“) charakterisiert Lehrkräfte, die das Modell der „Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler“ für ihre Tätigkeit präferieren. Die Zustimmung zu anderen Modellen fällt deutlich geringer. 24 Prozent der Lehrpersonen sind diesem Muster zugeordnet.
3. **Cluster 3** („Ich kann mir eine Tätigkeit in der Inklusion gerade weniger vorstellen“) setzt sich aus Lehrenden zusammen, die sich eine Arbeit in allen Organisationsformen von Inklusion weniger vorstellen können als andere Lehrerinnen und Lehrer. In diesem Cluster liegen die Mittelwerte durchwegs bei < 2. Dieses Cluster ist mit 42 Prozent das größte.

Verteilung der Cluster nach Schulart

Cluster 2 („Einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehme ich gerne“) und 3 („Ich kann mir einer Tätigkeit in der Inklusion gerade weniger vorstellen“) weisen eine ähnliche Verteilung der Lehrkräfte verschiedener Schularten auf (Cluster 2: 25 Prozent der Realschullehrkräfte, 26 Prozent der Gymnasiallehrkräfte, 21 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen; Cluster 3: 43 Prozent der Realschullehrkräfte, 44 Prozent der Gymnasiallehrkräfte, 42 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen). In Cluster 1 („Bin bereit zu jeder Form von Inklusion“) sind mit 37 Prozent mehr Lehrkräfte an beruflichen Schulen und mit 29 Prozent weniger Gymnasiallehrkräfte vertreten (Realschule: 32 Prozent) ($\chi^2 = 15.70$; p < .05). Die standardisierten Residuen sind klein.

Vergleich nach Einstellungen und Kooperationsausübung

Entlang der Annahme, dass sich die Einschätzung zu den Organisationsformen inklusiver Beschulung in der Einstellung zu Inklusion und Selbstwirksamkeitserwartung widerspiegelt, erfolgt ein Vergleich der Clustergruppen (ANOVA, Post-hoc-Tests) nach Einstellungen zur Integration/Inklusion, inklusionsbezogener Selbstwirksamkeit und Kooperation.

Einstellungen zur Integration: Bei den Einstellung zur Integration/Inklusion zeigt sich ein übereinstimmendes Muster für die „Förderung im Regelunterricht“ ($F = 139.94$, $p < .01$) und die „Soziale Integration“ ($F = 54.06$, $p < .01$) (siehe Abbildung 28): Lehrkräfte aus dem ersten Cluster („Bin bereit zu jeder Form von Inklusion“) weisen im Vergleich zu den anderen Gruppen die positivste Einstellung gegenüber einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf. Beachtenswert sind allerdings die Unterschiede zwischen den Clustern: Die Mittelwerte unterscheiden sich sehr deutlich, v.a. bei der „Förderung im Regelunterricht“, wo zwischen Cluster 1 ($M = 3,29$) und Cluster 3 ($M = 2,21$) eine große Differenz offenbar wird. Mit Ausnahme von Cluster 1 und 2 bei der „Sozialen Integration“ differieren alle Cluster signifikant ($p < .01$).

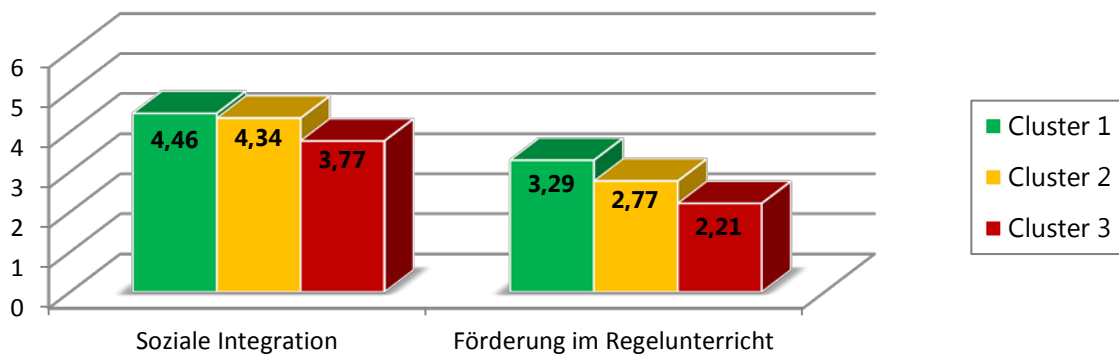


Abbildung 28: Vergleich der Clustergruppen nach den Einstellungen zu Integration/Inklusion

Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit: Bezüglich den verschiedenen Facetten der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit zeigt sich erneut das schon angeführte Muster (Haltung: $F = 80.59$, Klassenklima: $F = 152.00$, Unterricht: $F = 28.59$, Adaption: $F = 151.08$, alle $p < .01$): Deutliche Abstufungen zwischen den Clustern charakterisieren die Ergebnisse (signifikant auf dem Niveau von $p < .01$), besonders groß, sichtbar in Abbildung 29, bei der „adaptiven Unterrichtsgestaltung“ und der „Gestaltung eines inklusiven Klassenklimas“. Lehrkräfte, die sich die Arbeit in allen Organisationsformen am wenigsten vorstellen können, fallen stark ab.

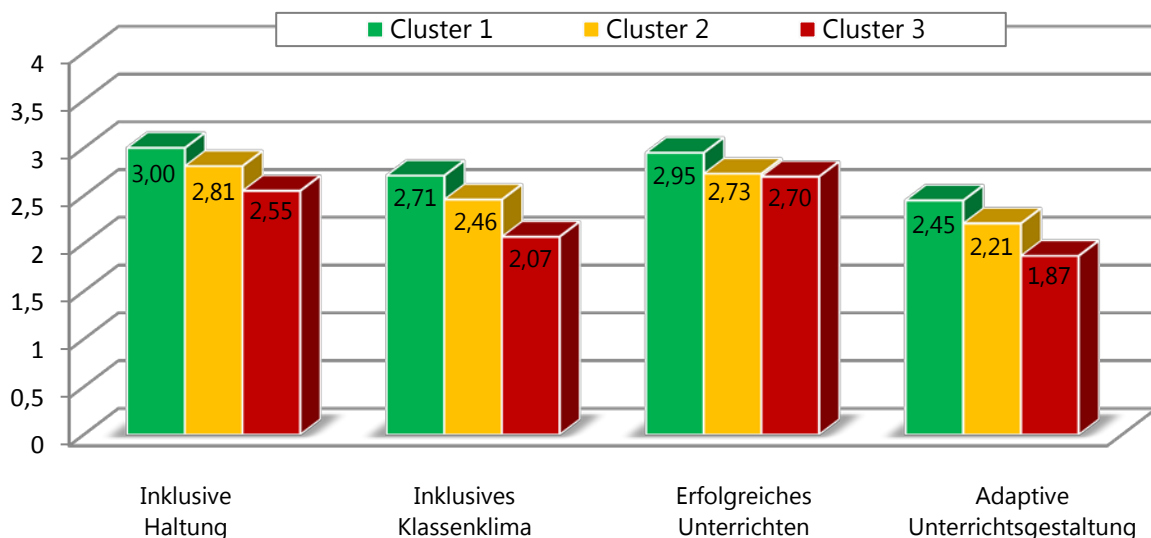


Abbildung 29: Vergleich der Clustergruppen nach den Skalen der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit

Nutzen von Kooperation: Für die Formen von Zusammenarbeit bestehen zwischen den Clustern keine Unterschiede. Es gibt allerdings interessante Effekte für den wahrgenommenen Nutzen von Kooperation für die eigene Tätigkeit und das Befinden. Besonders die Lehrpersonen aus dem dritten Cluster, die sich eine Tätigkeit in inklusiven Beschulungsformen am wenigsten vorstellen können, sehen in der Kooperation zwischen Lehrkräften einen geringeren Nutzen. Abbildung 30 zeigt dies für die Aspekte „Fachlicher Nutzen“ ($F = 4.53$, $p < .05$), „Arbeitsentlastung“ ($F = 8.67$, $p < .01$) und „Verbesserter Schülerfokus“ ($F = 8.42$, $p < .01$).

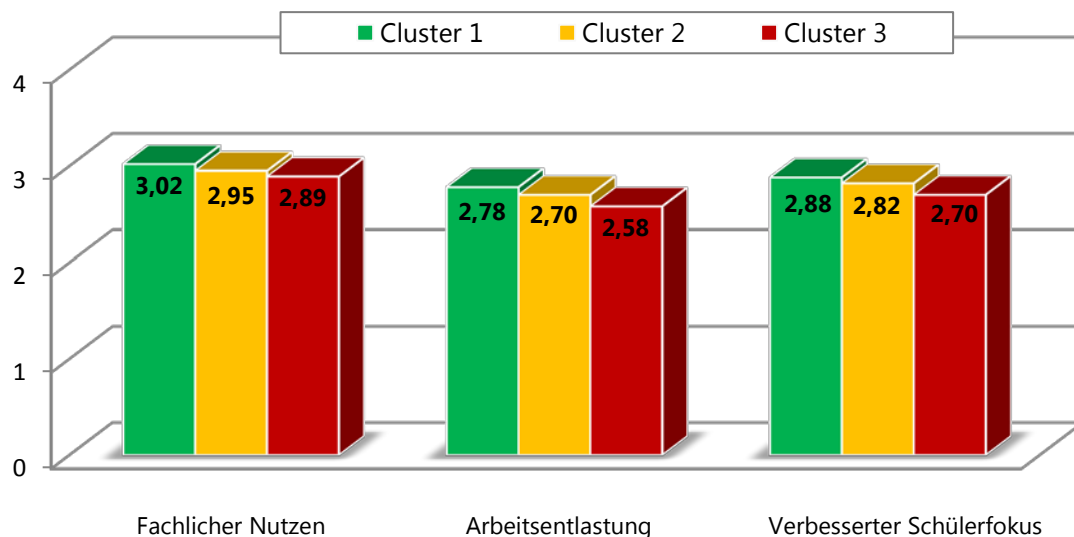


Abbildung 30: Vergleich der Clustergruppen nach dem wahrgenommenen Nutzen von Kooperation

Zusammenfassung

1. Knapp die Hälfte aller Lehrkräfte kann sich eine Tätigkeit in den verschiedenen Organisationsmodellen schulischer Inklusion in eher geringerem Maße vorstellen. Viele weitere sehen sich v.a. in der „Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler“ in der Klasse. Die anderen Organisationsformen finden nur bei einem Drittel eher Zustimmung.
2. Zwischen denen, die sich eine Tätigkeit in inklusiven Organisationsmodellen vorstellen können, und denen, für die das nicht zutrifft, „liegen Welten“: Nicht nur die Einstellung gegenüber der Inklusion an sich ist negativer, das Zutrauen in eigene Fähigkeiten in Unterricht und Klassenführung mit Blick auf Heterogenität fällt sehr viel niedriger aus.
3. Wer eher nicht in inklusiven Beschulungsformen arbeiten möchte, sieht in Kooperation einen geringeren Nutzen, bezüglich der eigenen Arbeitsentlastung und dahingehend, durch Zusammenarbeit besser auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Für inklusive Organisationsformen sind Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Zutrauen und ihren Fähigkeiten, Unterricht und Schulleben für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen gestalten zu können, zu stärken. Sie müssen auch vom Nutzen kooperativen Arbeitens überzeugt werden.

4.2.4 Der Blick Lehrender auf die Schul-/Organisationsebene: Stand der Umsetzung von Inklusion und Umgang mit Diversität an der Schule

Mit der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung können Lehrerinnen und Lehrer für ihre Schule eine Einschätzung treffen, wie weit die Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität bereits fortgeschritten ist und welchen Stellenwert der Umgang mit Diversität an der Schule hat. Diese Einschätzung lässt sich in drei unterschiedliche Bereiche zusammenfassen, die mittels Faktorenanalyse (siehe Kapitel 3.4.2.2) ermittelt wurden:

- Im Bereich *Implementierung individueller Förderung* schätzen Lehrende ein, ob bzw. in wie weit sonderpädagogische Förderschwerpunkte in die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern einbezogen werden, diese einen Förderplan haben, die Lernausgangslage und die Lernentwicklung regelmäßig überprüft werden etc.
- Im Bereich *Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung* treffen Lehrerinnen und Lehrer eine Einschätzung, ob bzw. in wie weit der Unterricht allen Schülerinnen und Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum bietet etc.
- Im Bereich *Implementierung des Themas Diversität auf Schulebene* berichten Lehrpersonen, ob bzw. in wie weit das Kollegium das Thema Inklusion unterstützt, z.B. durch ein diversitätsbewusstes Schulkonzept, ob verschiedene Sprachen Anerkennung finden etc.

Clusteranalyse und Cluster zur Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität

Basierend auf den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer lassen sich vier Cluster identifizieren, die in Abbildung 31 dargestellt sind.

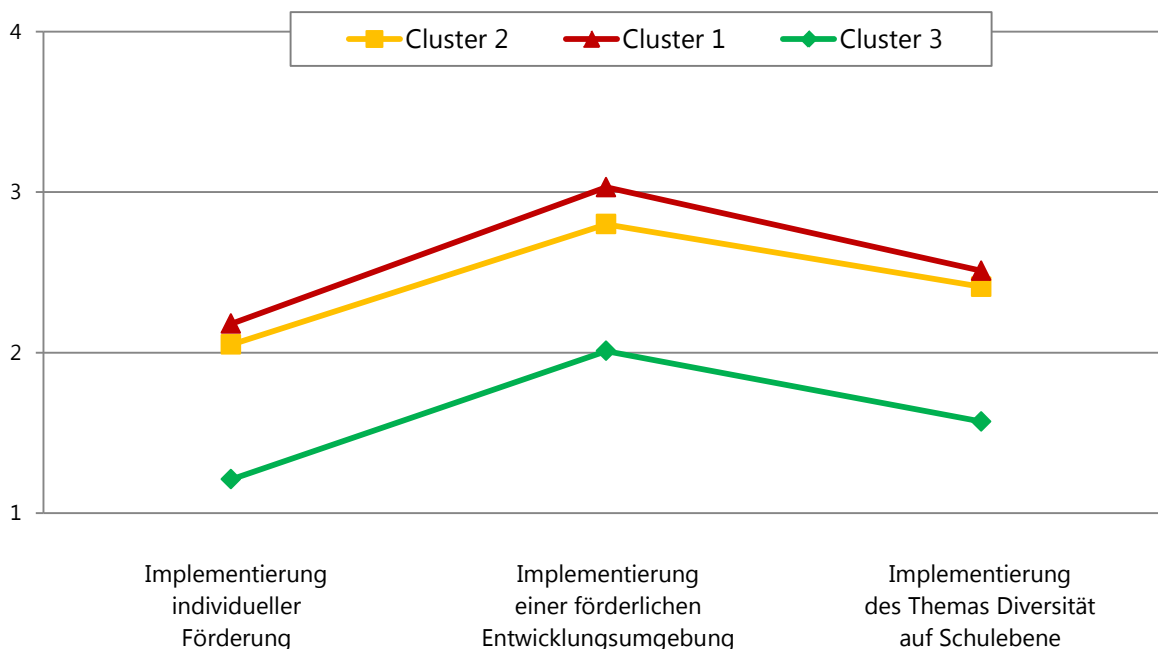


Abbildung 31: Clusterzentren der Cluster zum Umgang mit Inklusion und Diversität an der Schule

Tabelle 62 zeigt die Ergebnisse der ANOVA, durch die Cluster verglichen werden.

Tabelle 62: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

	Cluster 1 (39 %) M (SD)	Cluster 2 (45 %) M (SD)	Cluster 3 (16 %) M (SD)	F	d
Implementierung ...					
individueller Förderung	2,18 (.62)	2,05 (.76)	1,22 (.27)	151.17	.56**
einer förderlichen Entwicklungsumgebung	3,03 (.44)	2,80 (.54)	2,02 (.53)	265.82	.67**
des Themas Diversität auf Schulebene	2,51 (.63)	2,42 (.66)	1,57 (.53)	155.86	.54**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Als grundlegende Ergebnisse der Clusteranalyse lässt sich konstatieren, dass

1. in allen Clustern die „Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung“ in der Klasse als am weitesten fortgeschritten eingeschätzt wird. Vor allem gegenüber der Entwicklung von adaptivem Unterricht/individueller Förderung besteht ein Unterschied.
2. Cluster 1 und 2 – worin Lehrende über größere Fortschritte bei der Implementierung aller Dimensionen an ihren Schulen berichten – ähneln sich (trotz signifikanter Unterschiede in den Post-Hoc-Tests). Die beiden Gruppen zusammen umfassen 84 Prozent der Gesamtstichprobe. Eine Trennung der Cluster ist dennoch sinnvoll, wie später begründet wird.

Die drei Cluster lassen sich wie folgt näher charakterisieren:

1. **Cluster 1** („Wir setzen Maßnahmen zu Inklusion und Diversität um“) umfasst Lehrkräfte, die für ihre Schulen beschreiben, dass die Implementierung von Maßnahmen zu Inklusion und Diversität weiter vorangeschritten sind. In besonderem Maße trifft dies für die Etablierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung in der Klasse zu.
2. **Cluster 2** („Wir setzen Maßnahmen zu Inklusion und Diversität etwas vorsichtiger um“) setzt sich aus Lehrpersonen zusammen, die ein ähnliches Bild wie die im ersten Cluster beschreiben, allerdings erfahren alle Dimensionen eine etwas geringere Ausprägung.
3. **Cluster 3** („Maßnahmen zu Inklusion und Diversität sind noch nicht fortgeschritten“) besteht aus Lehrkräften, die alle Dimensionen inklusiver und diversitätsbewusster Schulentwicklung als deutlicher geringer ausgeprägt beschreiben. Die Werte besonders bei der Implementierung individueller Förderung sowie dem Umgang mit Diversität im Kollegium fallen gegenüber den anderen beiden Clustern sichtbar ab. Dieses Cluster repräsentiert allerdings nur 16 Prozent der Gesamtstichprobe.

Verteilung der Cluster nach Schulart

Bezüglich der Verteilung der einzelnen Schularten auf die Cluster bestehen kaum Unterschiede. Lehrkräfte an Realschulen und an Gymnasien sind in allen drei Clustern sehr ähnlich repräsentiert (Cluster 1: 39 Prozent der Realschullehrkräfte, 40 Prozent der Gymnasiallehrkräfte; Cluster 2: 45 Prozent der Realschullehrkräfte, 47 Prozent der Gymnasiallehrkräfte; Cluster 3: 16 Prozent der Realschullehrkräfte, 13 Prozent der Gymnasiallehrkräfte). Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen finden sich etwas häufiger im dritten Cluster (Cluster 1: 16 Pro-

zent; Cluster 2: 13 Prozent; Cluster 3: 19 Prozent); dies ist aber nur ein tendenzieller Befund, der keine Signifikanz erreicht ($\chi^2 = 10.13$; n.s.)

Vergleich nach Einstellungen und Kooperation

Entlang der Annahme, dass Diversitätssensibilität und Maßnahmen der Umsetzung auf Schulebene von der einzelnen Lehrkraft (mit)getragen und vorangetrieben werden, werden die Cluster nach der Einstellung zur Integration/Inklusion und nach Selbstwirksamkeit verglichen.

Einstellungen zur Integration: Bei der „Schulischen Förderung und Unterstützung“ ($F = 16.79$, $p < .01$) zeigt sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Clusters die positivste Einstellung ausweisen: Das sind diejenigen Lehrpersonen, die mit ihrer Einschätzung der Umsetzung der drei Dimensionen das mittlere Cluster der drei Gruppen abbilden (siehe Abbildung 32). Der Unterschied ist signifikant sowohl zum dritten Cluster mit der niedrigsten Einschätzung ($p < .01$) als auch gegenüber den Lehrpersonen aus Cluster 1 mit der höchsten Einschätzung. Für die Skala „Soziale Integration“ ($F = 4.04$, $p < .05$) geht der Trend auch in diese Richtung, allerdings ist der signifikante Effekt der ANOVA im Unterschied ausschließlich zwischen dem zweiten und dem dritten Cluster begründet ($p < .01$).

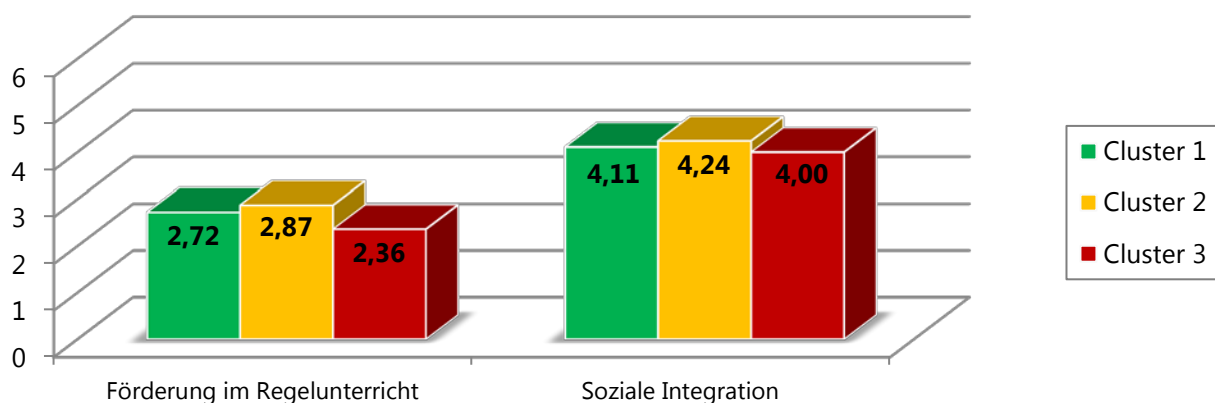


Abbildung 32: Vergleich der Clustergruppen nach den Einstellungen zu Integration/Inklusion

Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit: Das gerade beschriebene Ergebnis, dass es die Lehrerinnen und Lehrer des mittleren Clusters mit Blick auf alle Dimensionen zu Inklusion und Diversität an der Schule sind, die sich herausheben, setzt sich in allen Facetten der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit fort (Haltung: $F = 26.89$, Klassenklima: $F = 20.27$, Unterricht: $F = 8.71$, Adaption: $F = 44.00$, alle $p < .01$): Deutliche Abstufungen bestehen in allen Aspekten v.a. zwischen dem zweiten und dem dritten Cluster (alle $p < .01$). Insbesondere ist auf Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Haltung (gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, gegenüber Inklusion insgesamt) zu verweisen, die in Cluster 3 deutlich geringer ausgeprägt ($M = 1,83$ auf einer Skala von 1 bis 6) und in Cluster 2 am höchsten ausgeprägt ist (siehe Abbildung 33).

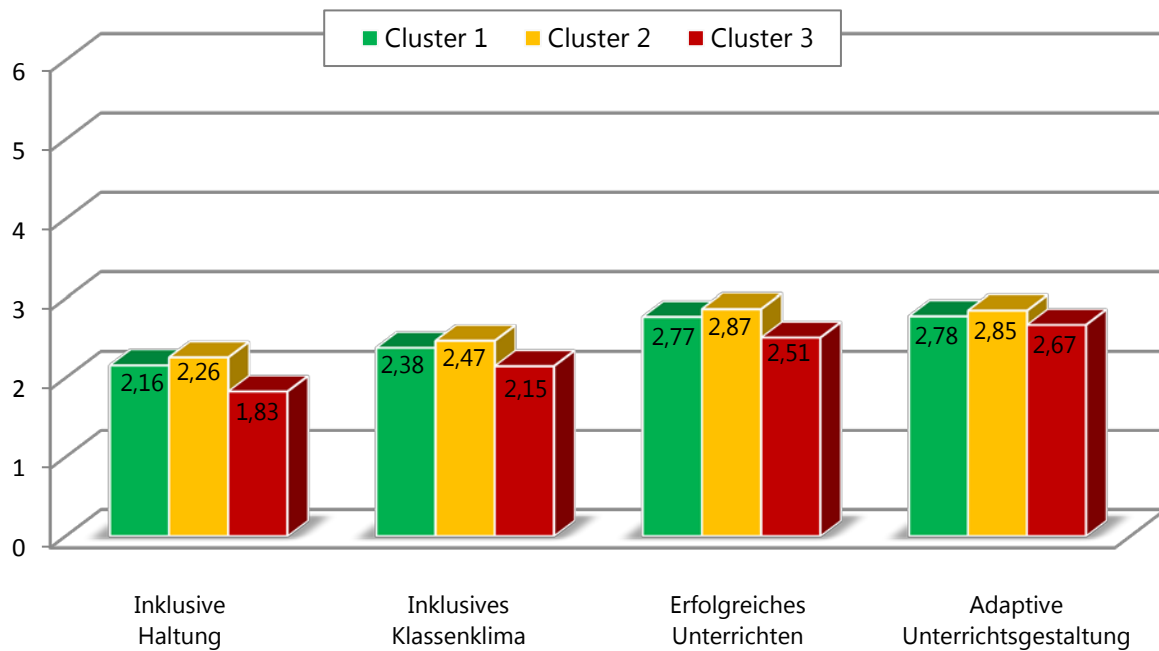


Abbildung 33: Vergleich der Clustergruppen nach den Skalen der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit

Kooperationsausübung: Bezüglich der Zusammenarbeit der Lehrenden gehen die Ergebnisse in eine ähnliche Richtung. Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Clusters geben an, in stärkerem Maß kokonstruktiv, das heißt arbeitsteilig mit einem gemeinsamen Ziel, zu arbeiten ($F = 9,24$, $p < .05$; zu Cluster 3 $p < .01$). Auf eine grafische Darstellung wird verzichtet.

Vergleich der Cluster nach Erfahrung mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität

Die zuvor beschriebenen Befunde zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer des „Mittelclusters“ die Gruppe mit den positivsten Einstellungen zu Inklusion und der am höchsten ausgeprägten Selbstwirksamkeit sind – und eben nicht die Gruppe derer, an deren Schule Maßnahmen zu Inklusion und Diversität als am weitesten fortgeschritten eingeschätzt werden. Das lässt die Frage aufkommen, worin dieses doch unerwartete Ergebnis begründet sein könnte.

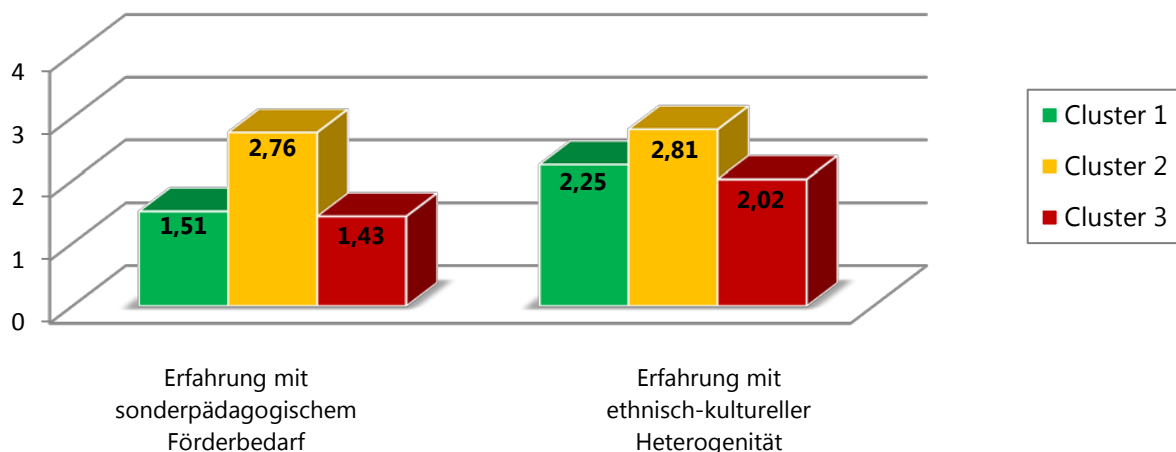


Abbildung 34: Vergleich der Clustergruppen nach Erfahrungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ethnisch-kultureller Heterogenität



Aufschluss liefert hier die in 4.2.1 thematisierte Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern mit Inklusion und ethnisch-kultureller Heterogenität. Anzunehmen wäre eigentlich, dass gerade diejenigen Lehrkräfte die meisten Erfahrung aufweisen, die berichten, dass an ihrer Schule die Implementierung von Maßnahmen der Diversitätssensibilität, der individuelle Förderung etc. auch am weitesten vorangeschritten sind. Dies ist allerdings nicht Fall: Vergleicht man die drei Cluster nach den beiden Dimensionen der bestehenden Vorerfahrung – mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit ethnisch-kultureller Heterogenität – dann hebt sich auch hier erneut das zweite Cluster heraus (siehe Abbildung 34). Bestehende Unterschiede lassen sich wie folgt charakterisieren:

1. Cluster 2 verfügt über die meiste Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit ethnisch-kultureller Heterogenität. Die Unterschiede zu den beiden anderen Clustern fallen sehr groß aus; dies gilt insbesondere für den sonderpädagogischen Förderbedarf.
2. Cluster 1 und 3 geben eine durchaus vergleichbare Erfahrung mit beiden Dimensionen an. Daraus sind Schlussfolgerungen zu ziehen, die im Folgenden dargestellt sind.

Zusammenfassung

1. Positiv anzumerken ist, dass sich über 80 Prozent der Lehrenden in Clustern befinden, die Schulen repräsentieren, an denen Maßnahmen mit Blick auf die Implementierung von Inklusion und den Umgang mit Diversität als weiter vorangeschritten eingeschätzt werden.
2. Bezüglich dieses Urteils muss eine Differenzierung erfolgen: Die subjektiven Einschätzungen, die Implementierung wäre schon fortgeschrittener, bildet nicht unbedingt konkrete, praktische Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder Migrationshintergrund ab.
3. Am selbstwirksamsten ist das Cluster, das gleichzeitig durch die meiste konkrete Erfahrung charakterisiert ist, nicht die Gruppe, die den fortgeschrittendsten Stand berichtet.
4. Es ist zu überlegen, worauf die Einschätzung von Cluster 1 beruht (denn die konkreten Erfahrungen sind kaum größer als in Cluster 3). Möglichkeiten der Reflexion von „Theorie vs. Praxis“ für Lehrkräfte im Sinne eines „Realistic Previews“ sind sinnvoll.
5. Cluster 3, auch wenn dieses nur 12 Prozent umfasst, stellt so etwas wie ein „Risikoprofil“ dar, dass hinsichtlich der Planung von schulischen Veränderungen und Maßnahmen besondere Aufmerksamkeit bedarf.

Erneut zeigt sich die große Bedeutung der Erfahrung mit Inklusion und Diversität für die tatsächliche Umsetzung und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Es sind diejenigen zu identifizieren, die hier in jeder Hinsicht abfallen und keinerlei Implementierung von Maßnahmen vorantreiben.

4.2.5 Wo individuelle Ebene und Struktur-/Organisationsebene sich treffen: Fortbildung und ihre Wirkung

Der Bereich Fortbildung ist breit erfasst (siehe Kapitel 4.1.2). Der Fokus in den folgenden Abschnitten liegt auf den Fortbildungsthemen, die unmittelbar mit der Ausrichtung des Stufenkonzepts verbunden sind: „Inklusion“, „Interkulturalität/Migration/Kultur“, „Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ und „Trauma/Fluchterfahrung“. Die Einteilung der Gruppen erfolgt dichotom danach, wer an einer solchen Fortbildung teilgenommen hat („Teilnahme“) und wer (bisher noch) nicht („keine Teilnahme“).

Der Annahme folgend, dass die Teilnahme an Fortbildungen als Ressource in Zusammenhang mit der Einstellung zu Inklusion, aber auch anderen personalen Faktoren steht, werden die beiden Gruppen hinsichtlich Einstellungen zur Integration/Inklusion, Selbstwirksamkeit, dem persönlichen Empfinden mit Blick auf zunehmend heterogene Klassen und die Einschätzung, in welcher Organisationsform von Inklusion man sich eine Arbeit vorstellen kann, verglichen. Abschließend erfolgt für das Thema „Binnendifferenzierung“ ein Vergleich, wie Lehrerinnen und Lehrer Maßnahmen zu Inklusion und Diversität an ihrer Schule verwirklicht sehen.

4.2.5.1 Fortbildungsteilnahme: Gruppenvergleiche

Inklusion

Die Ergebnisse zu der Teilnahme an einer Fortbildung zu „Inklusion“ lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (für die genauen Werte der t-Tests siehe Tabelle 63).

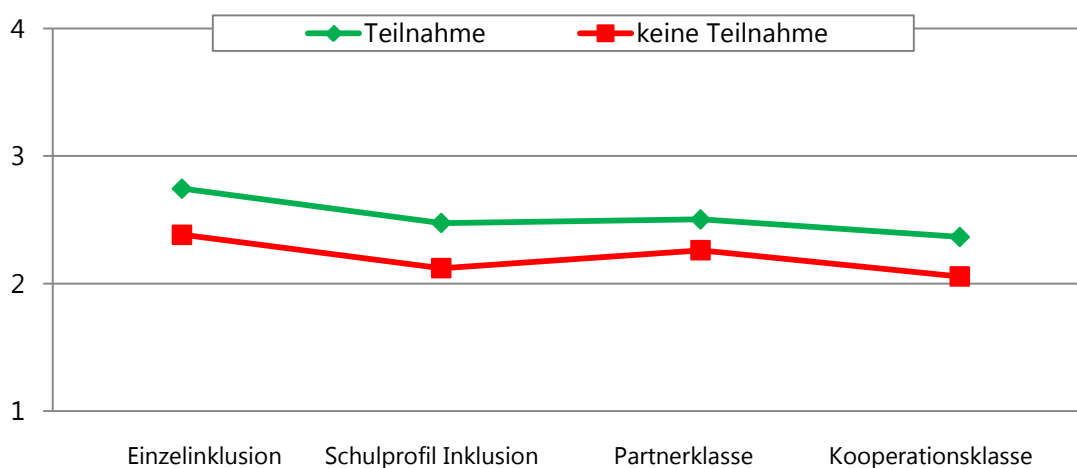


Abbildung 35: Fortbildung zu Inklusion: Mittelwerte zum Vergleich nach Organisationsformen der Inklusion (Teilnahme/keine Teilnahme)

Lehrerinnen und Lehrer, die an einer Fortbildung zu „Inklusion“ teilgenommen haben,

- haben eine positivere Einstellung zur Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden/beruflichen Schulen. („Einstellungen zur Integration/Inklusion“).
- sind zuversichtlicher, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen wertschätzend zu begegnen, ein inklusives, für alle förderliches Klassenklima zu

etablieren sowie ihren Unterricht an die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft adaptieren zu können („Inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit“).

- fühlen sich mit Blick auf zunehmend heterogene Klassen weniger überfordert, besser vorbereitet und optimistischer („Persönliches Empfinden“).
- können sich eine Arbeit in allen Organisationsformen schulischer Inklusion eher vorstellen.

Tabelle 63: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Fortbildung zu Inklusion	Teilnahme	keine Teilnahme			
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit	M (SD)	M (SD)	t	d	p
Inklusive Haltung	2,86 (.53)	2,69 (.57)	-4.63	.31	< .01
Erfolgreiches Unterrichten	2,64 (.60)	2,57 (.62)	-1.74	.11	n.s.
Inklusives Klassenklima	2,45 (.59)	2,35 (.61)	-2.56	.17	< .05
Adaptive Unterrichtsgestaltung	2,22 (.55)	2,08 (.56)	-3.88	.25	< .01
Einstellung zur Integration/Inklusion					
Schulische Förderung und Unterstützung	2,84 (1.07)	2,68 (1.01)	-2.32	.15	< .05
Soziale Integration	4,22 (.98)	4,12 (1.09)	-1.60	.10	n.s.
Persönliches Empfinden					
Überfordert	2,80 (.86)	2,91 (.91)	1.96	.12	≤ .05
Hilflos	2,37 (.95)	2,49 (.98)	1.91	.12	n.s.
Ängstlich	2,12 (.94)	2,22 (.94)	1.64	.11	n.s.
Optimistisch	2,42 (.86)	2,20 (.88)	-3.95	.25	< .01
gut vorbereitet	1,90 (.80)	1,74 (.81)	-3.06	.20	< .01
Organisationsformen von Inklusion					
Einzelinklusion	2,74 (.87)	2,38 (.94)	-6,22	.40	< .01
Schulprofil Inklusion	2,48 (.92)	2,12 (.88)	-6,03	.40	< .01
Partnerklasse	2,50 (.93)	2,26 (.90)	-4,08	.26	< .01
Kooperationsklasse	2,37 (.92)	2,05 (.91)	-5,27	.35	< .01

Interkulturalität/Migration/Kultur

Die Ergebnisse des Vergleichs der beiden Gruppen lassen sich für die Teilnahme an einer Fortbildung zu „Interkulturalität/Migration/Kultur“ folgendermaßen zusammenfassen (für die genauen Werte der t-Tests siehe Tabelle 64).

Lehrkräfte, die eine Fortbildung zu „Interkulturalität/Migration/Kultur“ gemacht haben,

- weisen positivere Einstellungen dazu auf, Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen sowohl sozial zu integrieren als auch diese dort zu unterrichten („Einstellungen zur Integration/Inklusion“).
- zeigen größere Zuversicht, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen wertschätzend zu begegnen, ein inklusives, für alle förderliches Klassenklima zu etablieren sowie ihren Unterricht an die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft adaptieren zu können („Inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit“).

- nehmen sich selbst mit Blick auf zunehmend heterogene Klassen weniger ängstlich und hilflos wahr, sondern als besser vorbereitet und optimistischer („Persönliches Empfinden“).
- können sich eine Arbeit in allen Organisationsformen schulischer Inklusion eher vorstellen – siehe dazu auch die folgende Abbildung 36.

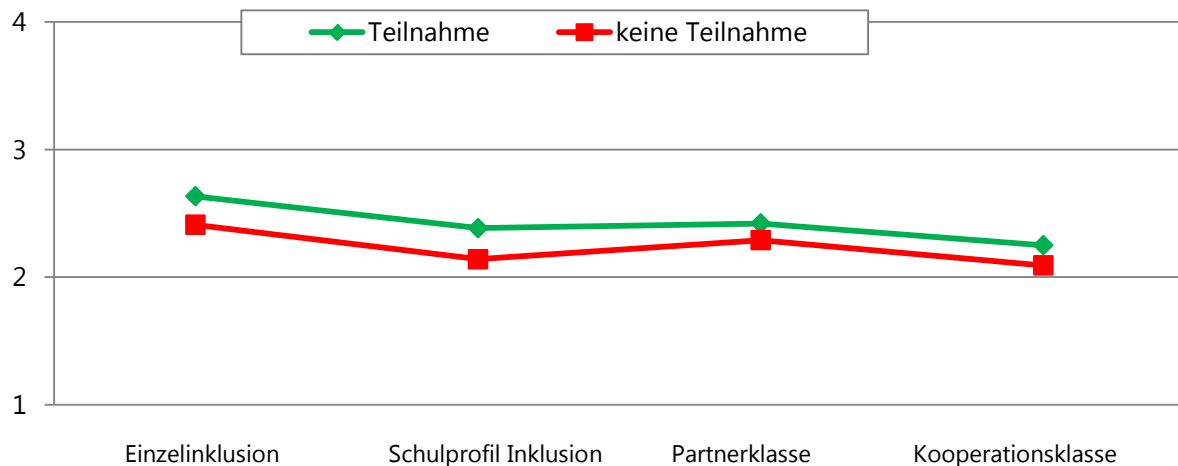


Abbildung 36: Fortbildung zu „Interkulturalität/Migration/Kultur“: Mittelwerte zum Vergleich nach Organisationsformen der Inklusion (Teilnahme/keine Teilnahme)

Tabelle 64: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Fortbildung zu Interkulturalität/ Migration/Kultur	Teilnahme	keine Teilnahme			
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit	M (SD)	M (SD)	t	d	p
Inklusive Haltung	2,82 (.55)	2,70 (.57)	-3.75	.21	< .01
Erfolgreiches Unterrichten	2,63 (.60)	2,56 (.62)	-1.86	.11	n.s.
Inklusives Klassenklima	2,46 (.60)	2,32 (.59)	-3.82	.23	< .01
Adaptive Unterrichtsgestaltung	2,21 (.57)	2,07 (.54)	-4.04	.25	< .01
Einstellung zur Integration/Inklusion					
Schulische Förderung und Unterstützung	2,87 (1.06)	2,65 (1.03)	-3.46	.21	<.01
Soziale Integration	4,25 (1.06)	4,09 (1.06)	-2.50	.15	<.05
Persönliches Empfinden					
überfordert	2,83 (.89)	2,91 (.90)	1.37	.09	n.s.
Hilflos	2,10 (.93)	2,25 (.95)	2.69	.16	< .01
ängstlich	2,37 (.96)	2,53 (.97)	2.71	.16	< .01
optimistisch	2,40 (.88)	2,17 (.87)	-4.18	.26	< .01
gut vorbereitet	1,93 (.85)	1,69 (.77)	-4.77	.30	< .01
Organisationsformen von Inklusion					
Einzelinklusion	2,63 (.90)	2,41 (.95)	-3.98	.24	< .01
Schulprofil Inklusion	2,38 (.92)	2,14 (.89)	-4.39	.26	< .01
Partnerklasse	2,42 (.92)	2,29 (.91)	-2.32	.14	< .05
Kooperationsklasse	2,25 (.92)	2,09 (.92)	-2.81	.17	< .01

Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei Teilnahme an einer Fortbildung zu „Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“.

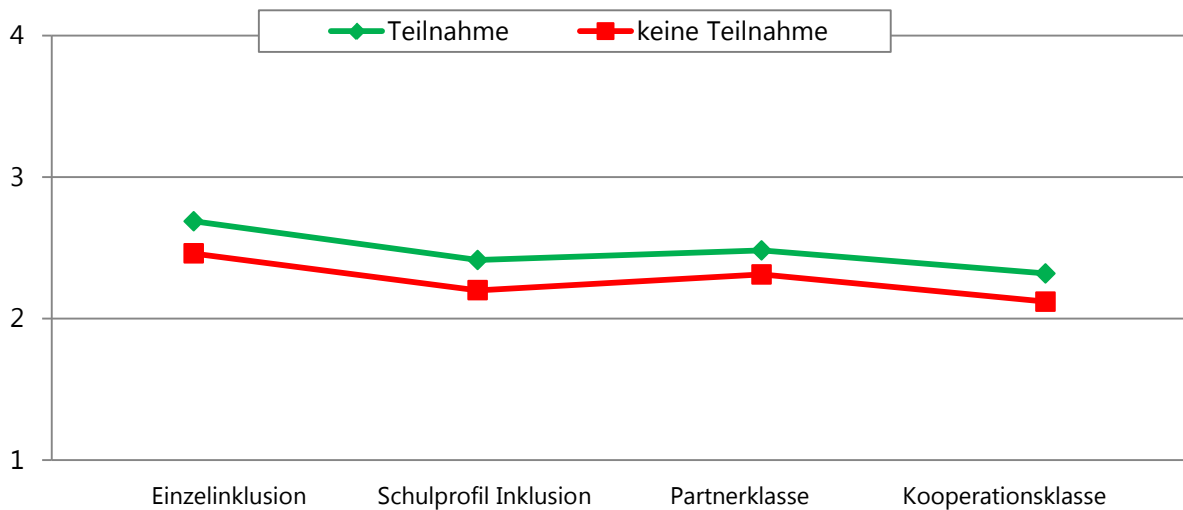


Abbildung 37: Fortbildung zu „Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“: Mittelwerte zum Vergleich nach Organisationsformen der Inklusion (Teilnahme/keine Teilnahme)

Lehrerinnen und Lehrer, die an einer Fortbildung zu „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ teilgenommen haben,

- äußern eine positivere Einstellung zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf („Einstellungen zur Integration/Inklusion“).
- sind in allen erfassten Dimensionen selbstwirksamer, das heißt, sie haben größeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen wertschätzend zu begegnen, ein inklusives, für alle förderliches Klassenklima zu etablieren sowie diese erfolgreich und ihren Bedürfnissen entsprechend zu unterrichten („Inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit“).
- fühlen sich besser vorbereitet und optimistischer bezüglich heterogener Klassen („Persönliches Empfinden“).
- können sich eine Arbeit in allen Organisationsformen schulischer Inklusion eher vorstellen – siehe dazu auch Abbildung 37.

Tabelle 65: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Fortbildung zu Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	Teilnahme	keine Teilnahme			
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit	M (SD)	M (SD)	t	D	p
Inklusive Haltung	2,91 (.52)	2,71 (.57)	-4.29	.36	< .01
Erfolgreiches Unterrichten	2,68 (.58)	2,57 (.62)	-2.30	.18	< .05
Inklusives Klassenklima	2,52 (.55)	2,35 (.61)	-3.95	.29	< .01
Adaptive Unterrichtsgestaltung	2,25 (.52)	2,10 (.56)	-3.31	.28	< .01

Fortbildung zu Sprachförderung/ Deutsch als Zweisprache (DaZ)	Teilnahme	keine Teilnahme			
Einstellung zur Integration/Inklusion					
Schulische Förderung und Unterstützung	2,83 (1.03)	2,71 (1.05)	-1.43	.11	n.s.
Soziale Integration	4,39 (.94)	4,11 (1.07)	-3.35	.28	< .01
Persönliches Empfinden					
überfordert	2,83 (.91)	2,89 (.89)	.81	.07	n.s.
hilflos	2,12 (.91)	2,20 (.95)	1.00	.09	n.s.
ängstlich	2,38 (.97)	2,48 (.97)	1.27	.10	n.s.
optimistisch	2,39 (.91)	2,24 (.88)	-2.23	.17	< .05
gut vorbereitet	1,93 (.83)	1,76 (.80)	-2.64	.21	< .01
Organisationsformen von Inklusion					
Einzelinklusion	2,69 (.84)	2,46 (.95)	-3,24	.24	< .01
Schulprofil Inklusion	2,41 (.90)	2,20 (.91)	-2,93	.23	< .01
Partnerklasse	2,48 (.93)	2,31 (.91)	-2,25	.18	< .01
Kooperationsklasse	2,32 (.89)	2,12 (.92)	-2,67	.22	< .01

Trauma/Fluchterfahrung

Auch die Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema „Trauma/Fluchterfahrung“ steht im Zusammenhang mit personalen Merkmalen von Lehrerinnen und Lehrern.

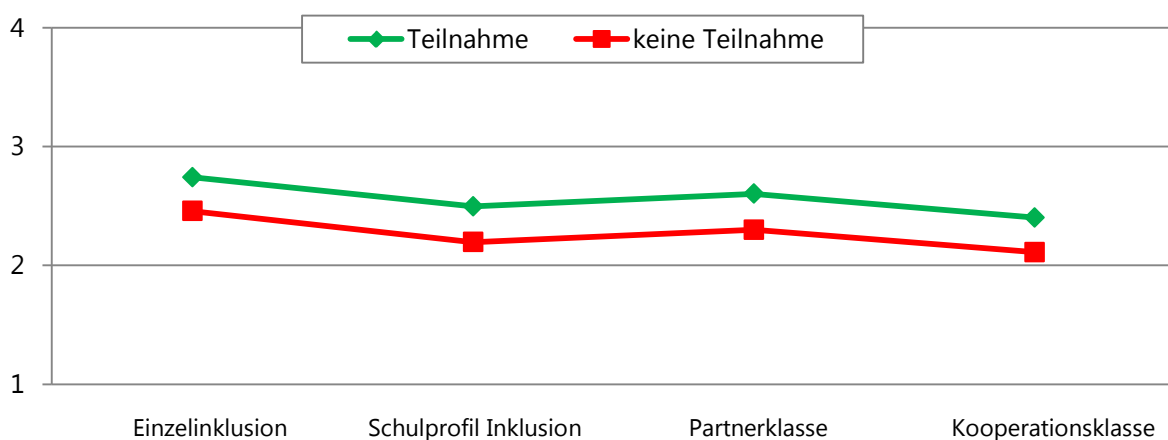


Abbildung 38: Fortbildung zu „Trauma/Fluchterfahrungen“: Mittelwerte zum Vergleich nach Organisationsformen der Inklusion (Teilnahme/keine Teilnahme)

Lehrkräfte, die an einer Fortbildung zu „Trauma/Fluchterfahrung“ teilgenommen haben,

- sind durch eine positivere Einstellung zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden/beruflichen Schulen charakterisiert („Einstellungen zur Integration/Inklusion“).
- beschreiben sich als zuversichtlicher, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen Wertschätzung zu zeigen und im Unterricht adaptiv auf diese einzugehen („Inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit“).
- fühlen sich bezüglich Heterogenität besser vorbereitet, optimistischer und weniger hilflos („Persönliches Empfinden“).

- können sich eine Arbeit in allen Organisationsformen schulischer Inklusion eher vorstellen – siehe dazu auch Abbildung 38.

Tabelle 66: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Fortbildung zu Trauma/ Fluchterfahrung	Teilnahme	keine Teilnahme			
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit	M (SD)	M (SD)	t	d	p
Inklusive Haltung	2,85 (.60)	2,73 (.56)	-2.38	.21	< .05
Erfolgreiches Unterrichten	2,65 (.64)	2,58 (.61)	-1.35	.11	n.s.
Inklusives Klassenklima	2,45 (.59)	2,37 (.61)	-1.66	.13	n.s.
Adaptive Unterrichtsgestaltung	2,25 (.57)	2,11 (.56)	-2.88	.25	< .01
Einstellung zur Integration/Inklusion					
Schulische Förderung und Unterstützung	2,89 (1.01)	2,71 (1.06)	-1.99	.17	< .05
Soziale Integration	4,36 (1.01)	4,12 (1.06)	-2.57	.23	< .01
Persönliches Empfinden					
überfordert	2,78 (.88)	2,89 (.90)	1.48	.12	n.s.
hilflos	2,06 (.92)	2,21 (.94)	1.84	.16	n.s.
ängstlich	2,24 (.95)	2,50 (.97)	3.04	.27	< .01
optimistisch	2,52 (.87)	2,22 (.87)	-3.95	.34	< .01
gut vorbereitet	1,95 (.86)	1,76 (.80)	-2.83	.23	< .01
Organisationsformen von Inklusion					
Einzelinklusion	2,74 (.89)	2,46 (.94)	-3,58	.30	< .01
Schulprofil Inklusion	2,50 (.91)	2,20 (.90)	-3,80	.33	< .01
Partnerklasse	2,60 (.90)	2,30 (.91)	-3,75	.33	< .01
Kooperationsklasse	2,40 (.91)	2,11 (.91)	-3,58	.32	< .01

4.2.5.2 Blick auf die Schulebene: Fortbildung zu Binnendifferenzierung

Für das Fortbildungsthema „Binnendifferenzierung“ erfolgt ein Vergleich dahingehend, wie Lehrerinnen und Lehrer Maßnahmen zu Inklusion und Diversität an ihrer Schule verwirklicht sehen, erfasst durch die drei Bereiche der Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung.

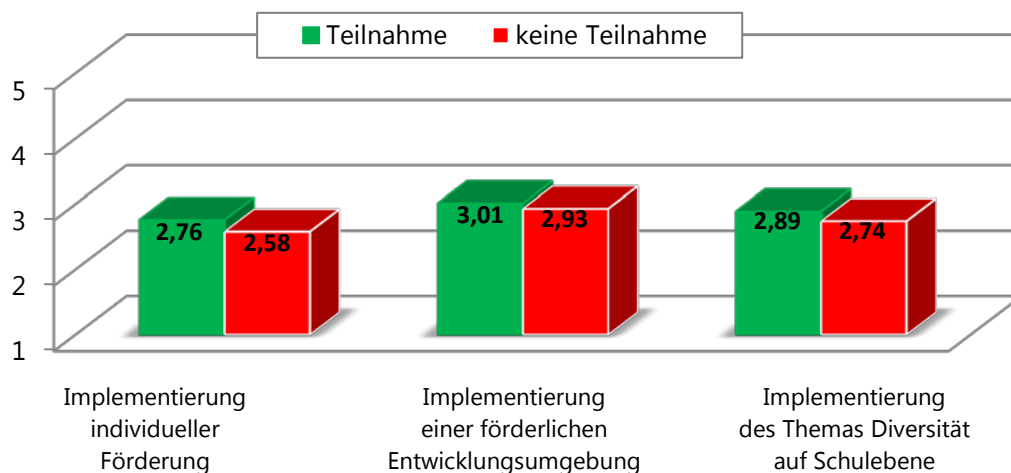


Abbildung 39: Fortbildung zu „Binnendifferenzierung“: Mittelwerte zum Vergleich nach Teilnahme/keine Teilnahme



Lehrkräfte, die an einer Fortbildung zu „Binnendifferenzierung“ teilgenommen haben

- nehmen die „Implementierung individueller Förderung“ an ihrer Schule als fortgeschrittener wahr.
- beschreiben eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema Inklusion und Diversität im Kollegium und auf Schulebene.

Tabelle 67: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Fortbildung zu Binnendifferenzierung	Teilnahme	keine Teilnahme			
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit	M (SD)	M (SD)	t	D	p
Implementierung individueller Förderung	2,76 (1.15)	2,58 (1.15)	-2.26	.16	< .05
Implementierung einer förderlichen Entwicklungsumgebung	3,01 (.68)	2,93 (.70)	-1,63	.12	n.s.
Implementierung von Diversität auf Schulebene/im Kollegium	2,89 (.87)	2,74 (.87)	-2.49	.17	< .05

Zusammenfassung

1. Fortbildungen zu Inklusion, Interkulturalität, Sprachförderung, Umgang mit Trauma etc. machen selbstwirksam: Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, Inklusion und Diversität im Unterricht und bei der Gestaltung des Klassenklimas gerecht werden zu können, ist höher. Zudem ist Fortbildung mit einer positiveren Haltung gegenüber Inklusion und Diversität verbunden.
2. Fortbildungen stimmen Lehrkräfte optimistischer und weniger ängstlich; sie fühlen sich besser auf die Anforderungen heterogener Klassen vorbereitet.
3. An einer oder mehreren Fortbildungen aus diesem Themenfeld teilgenommen zu haben, bedeutet: Lehrerinnen und Lehrer können sich jedes Organisationsmodell inklusiver Beschulung für die eigene Tätigkeit eher vorstellen.
4. Fortbildungen mit dem Fokus Trauma/Fluchterfahrung und Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache gehen explizit mit einer positiveren Einstellung zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsvoraussetzungen in Regelklassen einher.

Fortbildungsangebote zum Themenfeld Inklusion, Interkulturalität, Sprachförderung, Umgang mit Trauma sind auszubauen und allen zugänglich zu machen.



4.3 Soll-Analyse: Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Erhebung umfasste zwei Teilbereiche:

1. Die Analyse der kritischen Ereignisse („Critical Incidents“)
2. Die Auswertung der ermittelnden Gruppendiskussionen zu den für Inklusion und Diversität nötigen Ressourcen, Maßnahmen, Strukturen, Haltungen etc.

Alle Ergebnisse sind jeweils nach Schulart getrennt beschrieben und durch Beispiele illustriert.

4.3.1 Kritische Ereignisse („Critical Incidents“)

Die beschriebenen und analysierten kritischen Ereignisse zu Inklusion und Diversität bilden sowohl positive als auch negative Situationen ab, die in der Schule auftreten und von Lehrkräften als bedeutsam und typisch beschrieben werden. Denn entgegen einer missverständlichen Auslegung des Begriffs fallen darunter auch Ereignisse, die positive Folgen nach sich ziehen oder Ereignisse, die durch positive Einflussnahme, Rahmenbedingungen und Begleitfaktoren erfolgreich gelöst werden können. Die Darstellung der kritischen Ereignisse erfolgt

- gegliedert nach der *Schulart* (Realschule, Gymnasium, berufliche Schulen),
- geordnet nach *positiven und negativen Ereignissen*,
- entlang folgender *Analyseschritte*:
 1. Schilderung der Ereignisse,
 2. Beschreibung der Gründe und Gründe zweiten Grades für die Ereignisse,
 3. Benennung von Folgen für Personen(gruppen), Abläufe, Maßnahmen etc.,
 4. skizzenhafte Ausarbeitung von Lösungsimpulsen, Möglichkeiten zur Weiterarbeit etc.

Schritt 4 dient der Darstellung erfolgsfördernder oder erfolgsmindernder Verhaltensweisen, aus denen sich Schlussfolgerungen für das berufliche Handeln ziehen lassen.

4.3.1.1 Realschule

Kritische Situationen an der Realschule: positive Ereignisse

Kritische Ereignisse

Tabelle 68: Kritische Ereignisse (positiv)

Codings Ereignisse	Anzahl
Inklusion von Schülerinnen und Schülern gelingt	4

Tabelle 68 zeigt die Kategorien und die Anzahl der kritischen Ereignisse, die als positiv zu bewerten sind. Alle Ereignisse lassen sich zu einer einzigen Kategorie *Inklusion von Schülerinnen und Schülern gelingt* zusammenfassen – Situationen, in denen die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung gelingt. In den Ereignissen wird hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern, deren Beeinträchtigung dem Autismus-Spektrum zugeordnet werden kann, berichtet.



Gründe und Gründe zweiten Grades

Tabelle 69: Kategoriensystem zu den Gründen und Gründen zweiten Grades

Codings Gründe ersten Grades	Anzahl
Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf werden in der Klassengemeinschaft anerkannt	3
Kooperation mit Förderzentrum besteht	1
Codings Gründe zweiten Grades	Anzahl
Mitschülerinnen und Mitschüler zeigen empathisches Verhalten	1
Schülerinnen und Schüler haben bei Reizüberflutung einen Rückzugsort	1

Tabelle 69 zeigt die für die kritischen Ereignisse angeführten Gründe. Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung kann gelingen, weil diese von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in der *Klassengemeinschaft anerkannt werden*: „Er war nicht best friends mit jedem, aber Teil der Klassengemeinschaft“. Als Voraussetzung dafür wird das *empathische Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler* betont: „Allein die Fürsorge und Empathie einer Schülerin löst die Situation durch persönliche Anteilnahme. Sie schafft es, den Schüler wieder in die Gruppe zu integrieren“. Auch die Kooperation mit einem Förderzentrum trägt zum Gelingen von Inklusion bei. Die Schule bietet den Schülerinnen und Schülern überdies einen Rückzugsort bei Reizüberflutung an: „[E]in Rückzug [ist] wichtig, wenn es zur Reizüberflutung kommt, was insbesondere im Ganztagsbetrieb von großer Bedeutung ist.“

Folgen der Ereignisse

Tabelle 70: Kategoriensystem zu den Folgen

Codings Folgen	Anzahl
Lernerfolg stellt sich ein	1

Die geschilderten Folgen fokussieren einzig den *Lernerfolg* der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Deren schulischen Leistungen liegen im mittleren Bereich (im Klassenschnitt).

Impulse für Lösungen, den Umgang, für Weiterarbeit mit den kritischen Ereignissen

Folgende Impulse für die Lösung bzw. den Umgang mit den Ereignissen werden von den Lehrkräften benannt, dies mit Fokus auf verschiedene Personengruppen und Maßnahmen.

1. Zu Beginn des Schuljahrs soll ein *Gespräch* - analog zur Methode eines „Hilfeplan-Gesprächs“ aus der Schulsozialarbeit - mit dem Träger der Schulbegleitung, dem MSD, den Eltern und Vertreterinnen und Vertretern der Schule stattfinden, um „hard-facts“ vorzustellen, eine gemeinsame Ausrichtung und Ziele festzulegen. Nach einem halben Jahr soll die Umsetzung der Ziele in einem weiteren Gespräch überprüft und zum Jahresende in einem Abschlussgespräch reflektiert werden. Dieses Vorgehen soll als gemeinsamer Prozess zwischen Lehrkräften und Eltern begriffen werden.



2. Die Rechtsabteilung der Stadt soll einen *Vertrag mit Regeln* erstellen, an die sich die Eltern verbindlich zu halten haben. Dazu zählt auch eine rechtliche Aufklärung, weil Lehrkräfte unsicher sind, wie die rechtliche Situation ist, wenn Eltern nicht möchten, dass die Diagnose ihres Kindes vor der Klasse genannt wird und dadurch die gewünschte „sensible Aufklärung“ der Schülerinnen und Schüler erschwert wird.
3. An der Schule soll ein *Leitfaden für Inklusion* entwickelt werden, der die Zusammenarbeit aller an der Schule tätigen Akteurinnen und Akteure verbessern soll.
4. Zudem soll eine *Beauftragte/ein Beauftragter für Inklusion* festgelegt werden, eine Person, „die den Hut auf hat“ und „bei der die Fäden zusammenlaufen“.
5. Für Inklusion braucht es außerdem *mehr Anrechnungsstunden*, weil „Wer A sagt muss auch B zahlen“. Die Betreuungsleistung, die die Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schülern mit auffälligem Verhalten übernehmen, soll zusätzlich honoriert werden.
6. Zwei Lehrkräfte im *Teamteaching* sollen überdies zu einer Entlastung beitragen.
7. Eine *Schulbegleitung* für jeden „inklusiven Schüler“ in den ersten drei Monaten wäre nötig. Nach diesen drei Monaten soll nach Rücksprache mit Lehrkräften und Eltern beraten werden, ob es die Schülerin/der Schüler „in Zukunft alleine schafft oder nicht“. Dafür ist wiederum eine bessere Qualifikation für die Schulbegleitung selbst notwendig. Die Schulbegleitungen könnten die Aufgabe übernehmen, ihre Schülerinnen und Schüler zu Schuljahresbeginn in der Klassenkonferenz vorzustellen.
8. Viele Situationen ließen sich durch eine *externe Begleitung für außerschulische Aktivitäten* entschärfen. Eine „Begleitung auf Abruf“ soll Abhilfe schaffen, dass Lehrkräfte bisher außerhalb des Schulraums sehr unsicher sind, weil sie nie wissen, was passiert und jeder Ausflug eine „Extremsituation“ darstellt: „Du gehst aus der Schule und stehst schon mit einem Fuß im Gefängnis.“ „Jede U-Bahn-Fahrt: Puls 200.“ Klassenfahrten sind ebenso herausfordernd: „Mit einem Autisten und sieben ‚Vollbekloppten‘ fahre ich nicht alleine ins Schullandheim, das mache ich nicht, auch nicht mit drei Lehrern.“
9. Überdies soll ein *Verteilungsschlüssel für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* dafür sorgen, dass die Klassenverteilung vorab besser organisiert wird, damit „nicht alle Autisten in einer Klasse sind“.
10. *Kleinere Klassen* mit einer Stärke von maximal 20 Schülerinnen und Schülern „und dann maximal zwei Autisten“ sollen die Beschulung ebenso erleichtern.
11. Die *Klasse muss sensibilisiert werden*, damit die Schülerinnen und Schüler untereinander in der Lage sind, mit Diversität „souverän“ und „unkompliziert“ umzugehen. Dies schließt auch ein, besondere Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Beeinträchtigung zu begründen und dafür Verständnis zu schaffen: „Man muss auch an die anderen Kinder denken. Wir haben ja nicht nur Autisten. [...] Schlägt das Recht der einen das der anderen?“ Es entsteht oft der Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Unterstützungsbedarf „durch ihre Antidiskriminierungsklausel auf einmal mehr Rechte haben“ und keine Pflichten mehr. In diesen Situationen „fallen die anderen hinten runter“.

Kritische Situationen an der Realschule: negative Ereignisse

Kritische Ereignisse

Tabelle 71: Kritische Ereignisse (negativ)

Codings Ereignisse	Anzahl
Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zeigen eskalierendes Verhalten	22
Sprach-/Kulturbarrieren bestehen	2
Schülerinnen und Schüler verwehren Fördermaßnahmen	1

Tabelle 71 zeigt die kritischen Ereignisse, die als negativ zu bewerten sind. Die meisten Ereignisse sind der Kategorie *Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zeigen eskalierendes Verhalten* (insg. 22) zugeordnet. Diese Kategorie umfasst Situationen wie die angeführten:

„Während des Unterrichts kommt es zu spontanen Wutausbrüchen [bei einer Schülerin], die durch Kleinigkeiten ausgelöst werden. Dies kann sein, dass ein Lineal runterfällt, ein Schüler sie an der Schulter streift oder irgendeine andere Kleinigkeit. Daraufhin fängt sie an zu schreien und mit Schimpfworten um sich zu werfen, was wiederum die anderen Schüler entweder einschüchtert oder auch aggressiv macht. Daraufhin kommt es in der Klasse zu Turbulenzen. Entweder versuchen sie, andere Schülerinnen zu beruhigen, oder andere Schüler werden hochgeschaukelt und man kann kaum zum Unterrichtsgeschehen zurückkehren.“

„Ein Schüler mischt sich permanent ins Unterrichtsgeschehen ein. Dies geschieht ohne Meldungen. Wenn er sich meldet, hat er keine Geduld und ruft rein. Des Weiteren weist er die Lehrkräfte auf Fehlverhalten anderer hin, wobei er sich in diesem Moment selbst falsch verhält. Er führt keine Arbeitsaufträge aus und schreibt auch nicht mit. Dennoch wirkt er betriebsam. Teilweise bedrängt er andere, was zu disharmonischem Verhalten zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern untereinander führt. Er verursacht auch häufig Streitigkeiten. Er hat ein Helfersyndrom, was weitere Konflikte verursacht. Zusätzlich mischt er sich in die Konflikte anderer ein. Dass er ein Außenseiter ist, erregt bei anderen aber eventuell Mitleid. Er hat eine sehr laute und unangenehme Stimme und ein affektiertes Lachen. Es wurde ein Schulbegleiter angefordert, es kam aber zu Verzögerungen.“

Diese Verhaltensweisen werden von den Lehrkräften als schwer zu bewältigen charakterisiert. Sieben kritische Ereignisse thematisieren explizit die direkte Störung des Unterrichts. In vier Fällen wird von aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern berichtet: „Die Schülerin wird schnell laut und nutzt ein unverschämtes Vokabular. Sie ist aggressiv und wird ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber handgreiflich bei vorausgegangenen Kleinigkeiten.“ Auch verbale Aggressionen gegenüber den Lehrkräften sind dokumentiert: „Er legt sich häufig mit Lehrern an und erträgt eine komplette Schulstunde nicht“.

Zwei kritische Ereignisse schildern Fälle hinsichtlich einer *Sprach- und Kulturbarriere*. Mangelnde Sprachkenntnisse bei Schülerinnen und Schülern führen zu einem Gefühl der ungerechten Behandlung, wenn diese die gleichen Leistungen wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, z.B. im Deutschunterricht, erbringen müssen. Weiblichen Schülerinnen wird die Inklusion erschwert, wenn ihnen z.B. nicht erlaubt wird, an Klassenfahrten teilzunehmen:

„Die Lehrkraft plant eine Abschlussfahrt. Eine türkische Schülerin darf nicht mitkommen. Zunächst banalisiert sie die Thematik. Es sei ihr nicht so wichtig mitzukommen, sie habe doch eh nichts davon. Als die Lehrkraft weiter nachhakt, stellt sich heraus, dass sie doch sehr gerne mitkommen würde. Auch Telefonate mit den Eltern können deren Bild, das die Abschlussfahrt eher eine Abschussfahrt [Alkoholmissbrauch] ist, nicht verändern. Das generelle Problem ist, dass vor allem Schülerinnen mit anderem ethnisch-kulturellen Hintergrund in einen Konflikt zwischen dem Elternhaus und den Regeln und Werten geraten, die in der Schule vermittelt werden. Oft werden sie in ein Leben mit zwei Rollen gedrängt.“

Schließlich gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die *Fördermaßnahmen verwehren* und die aufgrund ihrer Beeinträchtigung vorgesehenen, zusätzlichen Förderstunden nicht in Anspruch nehmen möchten.

Gründe und Gründe zweiten Grades

Tabelle 72: Kategoriensystem zu den Gründen und Gründen zweiten Grades

Codings Gründe ersten Grades	Anzahl
Symptome der Behinderung/des Förderbedarfs werden als ursächlich genannt	15
Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Bedürfnisse	9
Kooperation Eltern-Schule gelingt nicht	5
Sprachbarriere behindert	3
Codings Gründe zweiten Grades	Anzahl
Familiäre Schwierigkeiten belasten	11
Strukturelle Zwänge bestehen	
Zeitlich	10
Finanziell	3
Materiell	1
Verschiedene kulturelle Hintergründe bestehen	5
Klassen sind zu groß	3
Lehrkräfte sind nicht (genug) ausgebildet/qualifiziert	2

Lehrkräfte benennen als Grund für die meisten der beschriebenen Ereignisse die *Symptomatik der Behinderung/des Förderbedarfs*. Fehlende Frustrationstoleranz, Entwicklungsverzögerungen, ein Mehrbedarf an Aufmerksamkeit und Anerkennung sowie eine Aufmerksamkeitsstörung sind als Gründe für das eskalierende Verhalten angeführt.

Darüber hinaus tragen die aufeinandertreffenden *unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler* dazu bei, dass sich diese ungerecht behandelt fühlen: „Ich bin hier nicht aufgewachsen, warum werden an mich die gleichen Maßstäbe angelegt wie an die, die seit ewigen Zeiten hier leben?“ Den Lehrkräften stellt sich die Frage: „Wo ist die Grenze zwischen Inklusion und ‚Normalbetrieb‘?“ Bezüglich der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus einem anderen Herkunftsland wird beschrieben, dass v.a. bei den schriftlichen Aufgaben die „Schwächen zum Vorschein kommen“. „Wenn man daneben sitzt, würden sie das mit 50 Prozent richtig machen“. Bei der *Sprachbarriere* werden insbesondere Bedenken



bezüglich der Abschlussprüfung angesprochen: „Wenn ich an die Abschlussprüfung denke und sie verstehen die Hälfte der Wörter nicht, bis sie das nachgeschlagen haben. Außerdem verstehen sie den Duden nicht und sie dürfen kein Fremdwörterbuch benutzen“.

Als weiterer Grund wird angegeben, *dass die Kooperation zwischen Eltern und Schule nicht gelingt*. Die Eltern verwehren eine Vermittlung zu Beratungs- und Hilfsangeboten („Die Mutter hat immer gesagt, ihre Tochter ist ja nicht krank.“) und/oder verhindern auch vehement eine Bekanntgabe der Diagnose, da sie eine Stigmatisierung fürchten. In den meisten Fällen wird dies mit dem *familiären Hintergrund* assoziiert: Prekäre Situationen wie Trennung und Scheidung, häusliche Gewalt und Krankheit (z.B. Depression) führen zu einer Abwehrhaltung gegenüber Beratungs- und Hilfsangeboten bei den Eltern. Häufig übernehmen dadurch bedingt auch Schülerinnen und Schüler in ihrer Rolle als Kinder ihrer Eltern „für ihr Alter ungewöhnlich viele häusliche Aufgaben [...], wie Einkauf oder die Zubereitung von Mahlzeiten“. Auch der *kulturelle Hintergrund* wird damit in Verbindung gebracht, „fremde Hilfe“ nicht in Anspruch zu nehmen: „Dann kommt das mit dem Migrationshintergrund teilweise hinzu, weil es eine Schande ist in manchen Kulturen zum Psychologen zu gehen, da gehen nur die Verrückten hin, nur Psychopathen oder der, der ein bisschen gaga ist“. Seitens der Schülerinnen und Schüler ist die Herkunft häufig mit extremen psychischen Belastungen durch die Lebensumstände (drohende Abschiebung, finanzielle Probleme, Verwandtschaft in Krisengebieten, gesetzliche Barrieren, die einen Bildungsabschluss verhindern) verbunden. Das bereits genannte Agieren „in zwei Rollen“ führt überdies zu einem starken Konflikt bei Schülerinnen. „Es gab bereits eine Schülerin, die für zwei Jahre in ihr Herkunftsland zurückgekehrt ist, weil sie die Situation in Deutschland nicht mehr ausgehalten hat: Ich gehe lieber dahin, wo ich nicht dauernd diese Reibung habe“.

Als weitere Gründe werden *strukturelle Zwänge* (insg. 14) betont. Diese sind v.a. durch *mangelnde zeitliche Ressourcen* näher definiert: Genannt werden fehlende Stunden für Teamteaching, Schulpsychologie, für deeskalierende Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern, für Austausch über (die Entwicklung von) Schülerinnen und Schüler(n) und für Elterngespräche. Allgemein ist der „zusätzliche Zeitaufwand für Lehrkräfte“ im inklusiven Schulbetrieb derzeit zu hoch. Hinzu kommen eine *fehlende materielle Ausstattung* (ein spezieller Taschenrechner für Schülerinnen und Schüler mit einer Sehbeeinträchtigung ist in der Anschaffung zu teuer) und *fehlende finanzielle Mittel*: „Ohne entsprechende Rahmenbedingungen wie Zeit und Geld wird das dann Pfusch, es verpufft. Es ist immer dasselbe“.

Zu große Klassen verhindern außerdem, dass die Lehrkräfte individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler eingehen können. Dazu fehlen den Lehrkräften außerdem die entsprechende *Ausbildung und Qualifikation* in Form von Aus- und Fortbildung.

Folgen der Ereignisse

Die Folgen der kritischen Ereignisse sind vielfältig und betreffen nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schülerinnen und Schüler (siehe Tabelle 73). Die Folgen lassen sich in positive



und negative Folgen unterteilen. Das bedeutet, dass negative Ereignisse nicht nur negative Folgen haben, sondern auch Ausgangspunkt sein können, positive Prozesse anzustoßen.

Tabelle 73: Kategoriensystem zu den Folgen

Codings Folgen	Anzahl
Folgen (positiv)	39
Teamteaching wird praktiziert	9
Konflikte werden durch Gespräche mit Schülerinnen und Schülern deeskaliert	9
Klasse wird sensibilisiert	5
Arbeit in Kleingruppen wird ermöglicht	4
Gespräche mit Eltern werden geführt	3
Beziehungsarbeit wird ausgebaut	3
Ein/eine Beauftragte/r für Inklusion wird benannt	2
Nachteilsausgleich wird gewährt	2
Schule spezialisiert sich auf einen Förderschwerpunkt	1
Kooperation mit internen Fachkräften wird initiiert	1
Folgen (negativ)	48
Mitschülerinnen und Mitschüler werden negativ beeinflusst	15
Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule	11
Schülerinnen und Schüler verlassen den Unterricht	7
Der Unterricht ist beeinträchtigt	6
Lehrkräfte sind psychisch belastet	7
Lehrkräfte müssen mehr erziehen als unterrichten	2

Eine Vielzahl **negativer Folgen** ergeben sich dahingehend, dass *Mitschülerinnen und Mitschüler negativ beeinflusst werden*: Dies reicht von Bedrohungen und Beleidigungen bis hin zu Mobbing. Dadurch ist auch *der Unterricht beeinträchtigt*: „Normaler Unterricht ist selten möglich“. In der Auseinandersetzung der Lehrkraft mit eskalierendem Schülerverhalten bleibt für den Unterricht wenig Zeit, die Stoffvermittlung „ist hier praktisch Nebensache“. *Lehrkräfte müssen mehr erziehen als unterrichten*: „Das ist 80 Prozent Erziehungsarbeit“. Daraus resultiert eine *psychische Belastung der Lehrkräfte*, die sich in folgenden Aussagen äußert:

„Ich habe immer noch Bauchschmerzen: Die Kinder werden auf uns losgelassen und wir auf die Kinder und es ist ein ständiges Experimentieren.“ „Er [der Schüler mit Beeinträchtigung] ist in einer Rolle drin, aus der er nicht mehr rauskommt. Die Mitschüler sind massiv genervt, die Lehrer kommen irgendwann an ihre Grenzen und sagen ‚in die Klasse gehe ich nicht mehr rein‘.“ „Man hatte den Eindruck, dass sie [eine Lehrkraft] dies körperlich und nervlich/psychisch ganz schön mitnahm/sehr viel Energie zog.“

Nicht selten verlassen Schülerinnen und Schüler kurzfristig den Unterricht (insg. 7). Es wird von Botengängen von Schülerinnen und Schülern berichtet („Das habe ich vielfach gehabt, mit X, habe Jobs gehabt fürs Sekretariat, er hat Botengänge gemacht, da hat er sich gut gefühlt und ist gelaufen.“) und von Situationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler nur



durch das Verlassen des Unterrichts beruhigen können: „Die Schülerin kommt erst zur Ruhe, wenn sie den Unterricht verlässt; dann kommt sie langsam ‚runter‘.“ Problematisch ist für die Lehrkräfte, dass sie ihre Aufsichtspflicht verletzen: „Es kann nicht sein, dass ich den immer vor die Tür setze, das geht nicht, ich habe die Aufsichtspflicht und habe 25 andere, ich muss Unterricht machen.“ Schließlich müssen *Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen* (insg. 11), „wenn nichts mehr hilft und alle anderen Maßnahmen nicht zum Erfolg führen“.

Positive Folgen liegen darin, dass Lehrerinnen und Lehrer zusammen *Teamteaching praktizieren* bzw. dieses initiieren – soweit die Rahmenbedingungen dies zulassen: „In Stunden, in denen zwei Lehrkräfte in der Klasse waren, hat es bereits geholfen, wenn eine von beiden nur schon in der Nähe der Schülerin gesessen oder mit ihr rausgegangen ist.“

Auch *deeskalierende Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern zu führen*, werden als Folgen geschildert, die dazu beitragen, „dass man ihn [den Schüler] ernst nimmt und ihm Lösungsansätze aufzeigen [kann]“. Eine halbe oder eine ganze Stunde für Schülergespräche nehmen sich Lehrkräfte: „Es wird sichtbar, dass diese halbe Stunde Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen hat“; „das bringt so viel“. Kritische Ereignisse wie die beschriebenen sind auch Ausgangspunkt, die *Klasse dafür zu sensibilisieren*, sodass sich Mitschülerinnen und Mitschüler mit auffälligem Verhalten arrangieren. *Arbeit in Kleingruppen* zu initiieren und zu organisieren, wird als Option gesehen, um adaptiver unterrichten zu können, weil „man mehr auf die Schüler eingehen kann“. Solche Ereignisse können auch anstoßen, die *Beziehungsarbeit auszubauen*, begünstigt durch das „Lernhausprinzip“: „Die Schüler haben immer denselben Lehrer. Da ist dann die Beziehung einfach enger; die Schüler kennen einen und man kennt die Schüler; das ist wichtig, man fühlt sich dann einfach mehr verantwortlich.“ Klassenausflüge tragen ebenso dazu bei: „Was mir persönlich immer hilft, dass wir viele Schülerfahrten machen und ein persönliches Verhältnis aufbauen können. [...] Sie kennen uns auch gut. [...] Je höher die Jahrgangsstufe, umso weniger bekomme ich sie im Unterricht mit. [...] Schülerreisen sind eine gute Maßnahme, die ich sehr wertschätze.“

Kritische Ereignisse führen auch zur Kontaktaufnahme mit den Eltern. *Gespräche mit Eltern* können dazu beitragen, Vorurteile abzubauen. Auch die *Kooperation mit internen Fachkräften*, wie der Schulpsychologie, wird angeregt, um für alle Beteiligten (Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, Lehrkräfte, Eltern) Aufklärung leisten zu können. *Die Benennung einer/eines Beauftragten für Inklusion*, deren/dessen Aufgabe es ist, „Ansprechpartner für Schüler/-innen, Eltern und Lehrkräfte“ zu sein, hat dazu geführt, sich „Wissen um Hintergründe von Inklusion anzueignen“ und „Informationen über bestimmte Schüler mit Inklusionsbedarf“ zu bündeln. Darüber hinaus wird es als hilfreich gesehen, wenn sich einzelne Schulen auf einen Förderschwerpunkt spezialisieren. Eine Realschule z.B. ist bereits spezialisiert für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen, die dem Autismus-Spektrum zuzuordnen sind. Das ist von Vorteil, „weil wir uns dann wirklich informieren können, was ist Autismus, wie gehe ich damit am besten um“. „Ich kann die Schüler gleichzeitig am normalen Schulleben teilhaben lassen und bin einigermaßen darauf vorbereitet.“ Daneben ist die *Gewährung des Nachteilsausgleichs* auf individueller Schülerinnen- und Schülerebene eine weitere positive Auswirkung kritischer Ereignisse.



Impulse für Lösungen, den Umgang, für Weiterarbeit mit den kritischen Ereignissen

Folgende Impulse für die Lösung bzw. den Umgang mit den geschilderten Ereignissen werden von den Lehrerinnen und Lehrern benannt – diese richten den Fokus auf verschiedenen Personengruppen und Maßnahmen.

1. Neben einer/einem Beauftragten für Inklusion müsste man *eine Beauftragte/einen Beauftragten für Interkulturalität* einführen. Das soll eine Person sein, „[die] für mich ab und zu mal Kultur übersetzt“. „Je mehr du darüber weißt, was die Wertevermittlung zuhause ist, umso besser kannst du, also das spart einfach Zeit und Energie und beugt viel Frust vor.“
2. Überdies ist *Kooperation mit Fachkräften* notwendig. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sollen für Anfragen bereit stehen, z.B. „Kannst Du nächste Woche mal mit in meine Mathestunde reinkommen und schauen wie ich das besser machen kann?“
3. Auch der *Austausch zwischen den Lehrkräften* und *mit den Eltern* muss ausgebaut werden („Die Eltern sollen lieber zu viel als zu wenig da sein.“).
4. Ebenso werden regelmäßige *Fortbildungen* zum Thema Inklusion gefordert: „Lehrer brauchen Handwerkszeug, wenn Inklusion kommen sollte. Das muss Teil der Ausbildung werden und nicht nur eine dreistündige Fortbildung.“
5. *Supervision* soll ebenfalls den Umgang mit auffälligen Schülerinnen und Schülern erleichtern: „Im Großen und Ganzen waren die Supervisionen mit den Fallbesprechungen sehr hilfreich. Ich hab so reagiert und es hat geklappt, ich hab so reagiert und es hat gar nicht geklappt. Das fand ich recht hilfreich“.
6. *Mehr zeitliche und personelle Ressourcen* sollen Teamteaching und den flexiblen Einsatz von Budgetierungen ermöglichen.
7. *Extra Deutschunterricht* ist nötig: „einmal Deutsch als Zweitsprache und einmal Deutsch für Muttersprachler“: „Wir müssen einen anderen Deutschunterricht anbieten“.
8. *Schulbegleitungen* sollen „so unauffällig wie es geht“ agieren und ausreichend qualifiziert sein.

Zusammenfassung

1. **Ereignisse:** Positive Situationen spiegeln gelingende Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung und deren Partizipation an Schulleben und Unterricht wider. Negative Ereignisse beziehen sich auf eskalierendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern, auf kulturelle und Sprachbarrieren sowie auf Schülerinnen und Schüler, die (notwendige/hilfreiche) Fördermaßnahmen ablehnen.
2. **Gründe:** Die Gründe vieler positiver Ereignisse liegen aus Lehrersicht in empathischem und anerkennendem Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Schulen bieten einen Rückzugsort bei Reizüberflutung und gehen externe Kooperationen ein. Negative Ereignisse werden meist auf die Symptomatik der Behinderung der Schülerinnen und Schüler und prekäre familiäre Lagen zurückgeführt. Große Klassen und Zeitmangel verhindern ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft.

3. **Folgen:** Positive Folgen liegen in der Initiierung von Teamteaching, in deeskalierenden, informierenden Gesprächen sowohl mit Schülerinnen und Schülern als auch Eltern sowie im Lernerfolg. Als negative Folgen sind eine negative Beeinflussung der Mitschülerinnen und Mitschüler und eine Beeinträchtigung des Unterrichts dokumentiert. Lehrerinnen und Lehrer beklagen eine hohe psychische Belastung.
4. **Impulse:** Als mögliche Lösungsimpulse werden Beauftragte für Inklusion und Interkulturalität an der Schule, zeitliche und personelle Ressourcen für Teamteaching und der flexible Einsatz von Budgetierungen angeführt.

4.3.1.2 Gymnasium

Kritische Situationen am Gymnasium: positive Ereignisse

Kritische Ereignisse

Tabelle 74: Kritische Ereignisse (positiv)

Codings Ereignisse	Anzahl
Inklusion von Schülerinnen und Schülern gelingt	4

Tabelle 74 fasst die kritischen Ereignisse, die als positiv einzuschätzen sind, zusammen. Alle positiven Ereignisse sind der Kategorie *Inklusion von Schülerinnen und Schülern gelingt* zugeordnet. Sie umfasst Situationen zu Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung, z.B. im Hören, die in einer Gymnasialklasse inkludiert sind: „Der Schüler kam in der siebten Klasse von der Förderschule. [...] Der Schüler erreichte das Abitur in der Regelzeit.“

Gründe und Gründe zweiten Grades

Tabelle 75 zeigt die für die kritischen Ereignisse angeführten Gründe und Gründe zweiten Grades, das heißt, welche Gründe unterstützend zu den Hauptgründen für die Bewertung der Ereignisse als positiv beigetragen haben.

Tabelle 75: Kategoriensystem zu den Gründen und Gründen zweiten Grades

Codings Gründe ersten Grades	Anzahl
Unterricht ist an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst	3
Alle beteiligten Akteurinnen und Akteure werden über die Behinderung/Erkrankung aufgeklärt	1
Kooperation mit Schulpsychologie gelingt	1
Gründe zweiten Grades	Anzahl
Kooperation mit Eltern wird initiiert	2
Mitschülerinnen und Mitschüler zeigen empathisches Verhalten	2
Schülerinnen und Schüler haben positive persönliche Voraussetzungen	2

Unterricht an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen umfasst dabei zum einen die innere Differenzierung im Unterricht, sodass z.B. ein Schüler mit einer Hörbeein-



trächtigung statt einer Aufgabe zum Hörverstehen eine Aufgabe zum Leseverstehen bearbeiten darf oder eine Schülerin mit einer körperlichen Beeinträchtigung beim Sportwettbewerb mit der Paralympics-Punktetabelle bewertet wird. Auf der anderen Seite werden individuelle Maßnahmen ergriffen, wie z.B. die Zuteilung von zwei statt nur einer Hausaufgabenpartnerin/einem Hausaufgabenpartner.

Auch die *Kooperation mit den Eltern* trägt dazu bei, indem beim Klassenelternabend die Eltern über unterschiedliche Lernaufgaben für die Schülerinnen und Schüler aufgeklärt werden. Die *Aufklärung über Behinderung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure* ist ferner beschrieben als Auskunft über die Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler sowohl gegenüber der Klasse als auch allen in der Klasse unterrichtenden Fachlehrkräften. *Die Kooperation mit der Schulpsychologie* verhalf einer Lehrkraft zur Erkenntnis über das auffällige Verhalten eines Schülers, mit dem sie nun besser umgehen kann.

Zeigen Mitschülerinnen und Mitschüler *empathisches Verhalten*, trägt dies ebenfalls zum Gelingen von Inklusion bei: „Die Klasse weiß auch Bescheid und die sind sehr, sehr hilfsbereit.“ Schließlich sind *persönliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* ein Grund zweiten Grades für die gelingende Inklusion: „Intellektuell war er [Anm.: der Schüler] nicht so der Überflieger, aber er hat einen gewissen Fleiß mitgebracht und er wollte.“

Folgen der Ereignisse

Tabelle 76: Kategoriensystem zu den Folgen

Codings Folgen	Anzahl
Schulabschluss ist erfolgreich	1
Klasse wird sensibilisiert	2
Sozialkompetenztraining wird angeboten	2

Positive Folgen sind, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung erfolgreich ihren Schulabschluss absolvieren und man die Klasse hat sensibilisieren können: „Er [der Schüler] war ein klein wenig sonderbar, [...] aber ich war Klassenlehrer und wir haben eine Stunde, wo er nicht da war, dazu genutzt, darüber zu reden, was es bedeutet, mit einer Hörbeeinträchtigung zu sein.“ In einer Klasse wurde ein Sozialkompetenztraining eingesetzt.

Impulse für Lösungen und Weiterarbeit mit den kritischen Ereignissen wurden nicht gemacht.

Kritische Situationen am Gymnasium: positive Ereignisse

Kritische Ereignisse

Tabelle 77 bildet die kritischen Ereignisse ab, die als negativ einzuordnen sind. Die meisten Ereignisse sind der Kategorie *Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung zeigen auffälliges Verhalten* (insg. 10) zuordnen. Charakteristisch sind Situationen wie die folgende:

In der fünften Klasse gab es einen extrem aggressiven Jungen. Es kam sehr schnell zu Schlägereien mit ihm, zu Unterrichtsbeginn oder im Unterricht. Die

Klasse war dadurch ein halbes Jahr lang sozial „lahmgelegt“. Sie konnten sich als Klasse nicht finden, es waren kaum normale soziale Interaktionen möglich. Die Mitschüler und Mitschülerinnen waren extrem irritiert und vor allem die Jungen waren hin- und hergerissen zwischen Imitation und Ausgrenzung. Die Probleme im Umgang miteinander zogen und ziehen sich weiter.“

Tabelle 77: Kritische Ereignisse (negativ)

Codings Ereignisse	Anzahl
Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung zeigen auffälliges Verhalten	10
Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung haben einen besonderen Status	5
Fehlende (technische) Ausstattung verhindert Inklusion	4
Schülerinnen und Schüler mit Sprach-/Kulturbarriere	2
Probleme mit der Schulbegleitung	1

Zwei Situationen beschreiben verbale Aggression gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern. Auch körperliche Gewalt gegenüber anderen Jugendlichen wird wiederholt genannt: „Beim Sozialtraining hat er eine Schlägerei angezettelt“, „Ein Schüler der fünften Klasse lag auf einem anderen Schüler und würgte ihn während einer Deutschdebatte“. Weitere Situationen beschreiben Schulschwänzen oder „sexistische Vorfälle“. Häufig stören bzw. verhindern solche Verhaltensweisen den Unterricht. Zusätzlich kommt es zur Zerstörung von Materialien: „Im Unterricht wälzt sich der Schüler auf dem Boden, schmeißt Sachen rum“, „Schüler zerlegte die ganze Klasse“. Darüber hinaus berichten die Lehrenden auch von „akuten Krisensituationen“, wie Essstörungen, Panikattacken oder Kriegstraumata.

Weitere kritische Ereignisse lassen sich der Kategorie *Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung haben einen besonderen Status* (insg. 5) zuordnen. Dies äußert sich zum einen wiederholt in der Unsicherheit Lehrender im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Erkrankungen, etwa im Sportunterricht oder auf Klassenfahrten. Zum anderen wird beschrieben, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen häufig eine „Art Sonderstatus“ in der Klasse haben, der eine Eingliederung in die Klassengemeinschaft erschwert.

Vier kritische Ereignisse thematisieren, dass eine *fehlende (technische) Ausstattung Inklusion verhindert*. Ein Bedarf an besonderer Ausstattung und Material besteht etwa für Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen. Zwei Situationen beziehen sich auf *Schülerinnen und Schüler mit Sprachbarrieren*. Die Herausforderung liegt darin, solche Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausreichend zu fördern.

Ebenso gestaltet sich auch die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern aufgrund bestehender sprachlicher und/oder kultureller Barrieren als schwierig. Ein kritisches Ereignis benennt *Probleme mit der Schulbegleitung*.

Gründe und Gründe zweiten Grades

Tabelle 78: Kategoriensystem zu den Gründen und Gründen zweiten Grades

Codings Gründe ersten Grades	Anzahl
Symptome der Behinderung/des Förderbedarfs werden als ursächlich genannt	12
Passende Unterrichtsformen können nicht realisiert werden	5
Kooperation Eltern-Schule gelingt nicht	5
Status von Inklusionsschülerinnen und -schülern ist unklar/schwierig	4
Unterschiedliche Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler treffen zusammen	4
Schülerinnen und Schüler haben einen Sonderstatus	3
Sprachbarriere steht im Weg	1
Rollenunklarheit bei Schulbegleitung führt zu Schwierigkeiten	1
Codings Gründe zweiten Grades	Anzahl
Strukturelle Zwänge bestehen	
Materiell	4
Personell	2
Zeitlich	6
Finanziell	1
Familiäre Schwierigkeiten belasten	5
Nötige Informationen fehlen	4
Eltern üben Druck aus	3
Klasse ist zu groß	2
Zusammenarbeit Therapeut(in)-Schule gelingt nicht	2
Therapieangebote fehlen	1

Die von den Lehrenden angeführten Gründe, aus denen die beschriebenen kritischen Situationen resultieren bzw. mit bedingt werden, sind vielfältig und teilweise miteinander verwoben. Am häufigsten wird die *Symptomatik der Behinderung/des Förderbedarfs* (insg. 12) als Ursache für negative kritische Ereignisse genannt. Aufmerksamkeitsstörungen, medikamentöse Einstellungsphasen, fehlende Frustrationstoleranz, psychisch-emotionale Beeinträchtigungen, Lese-Rechtschreib-Schwäche oder ein genereller Mehrbedarf an Aufmerksamkeit und Anerkennung sind beispielhafte Ursachen, durch die Lehrende eskalierendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern begründen.

Weiter wird als Grund benannt, dass *passende Unterrichtsformen nicht realisiert werden können*. So beeinträchtigen z.B. Hilfsmittel wie Hörhilfen oder Mikrofone den „reibungslosen Ablauf“ des Unterrichts: „Und ich stelle dann eine Frage und dann antwortet sie das gleiche nochmal, weil sie es nicht mitbekommen hat und dann muss man aufpassen, dass keiner blöde Bemerkungen macht“. Ebenso sind darunter mangelnde technische Ausstattungen oder fehlende Möglichkeiten der Anpassung von Sitzordnungen subsumiert. Dies geht wiederum mit den *strukturellen Zwängen* (insg. 13) einher. *Fehlende materielle Ausstattung* liegt im Fehlen von Barrierefreiheit, Rückzugs- oder extra Prüfungsräumen für Schülerinnen und Schüler oder der Ausstattung der Räume, etwa mit ausreichend Steckdosen oder Schallisolierung,



begründet. Mit Blick auf die *personelle Ausstattung* fehlt Personal in den Klassenräumen, das gewährleistet, die „Aufsichtspflicht“ nicht zu verletzen, und eine „ausgebildete, professionelle Begleitung“, die Schülerinnen und Schüler in Krisensituationen betreuen kann. Auch mangelt es an *finanziellen Mitteln*. *Mangelnde zeitliche Ressourcen* für Elterngespräche, den Austausch der Lehrkräfte untereinander oder Gespräche mit Fachpersonal (z.B. Ärztinnen/Ärzten) werden als Gründe angeführt: „Die derzeitigen „0,5 Anrechnungsstunden“ reichen nicht aus“.

Mehrfach wird als Grund kritischer Ereignisse genannt, dass die *Kooperation Eltern-Schule nicht gelingt* (insg. 5). Einerseits lehnen viele Eltern eine Bekanntgabe der Diagnose ihres Kindes ab, sodass die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht aufgeklärt oder Hilffssysteme nicht angefordert werden können: „So können wir nicht offen damit umgehen, keine Unterstützung vom entsprechenden MSD anfordern, Ressourcen können also nicht abgerufen werden [...] und unsere Arbeit wird unnötig erschwert“. Häufig wird dafür der *familiäre Hintergrund* verantwortlich gemacht. Schwierige häusliche Situationen, wie psychische Probleme der Eltern oder häusliche Gewalt, führen dazu, dass die Eltern nicht mit der Schule zusammenarbeiten können oder wollen und Hilfsangebote ausschlagen. Zudem erschweren kulturelle Unterschiede die Kooperation: „Es kommt immer mal wieder vor, dass Eltern mit Migrationshintergrund davon ausgehen, sie geben ihre Töchter in der Schule ab und damit ist der Fall erledigt. [...] Wir sollen sie erziehen und mit welchen Methoden wir das machen, ist ihnen eigentlich egal“.

Das Problem mit dem Datenschutz schlägt sich in fehlender Transparenz über Diagnosen nieder. Der Status von Inklusionsschülerinnen und -schülern bleibt unklar oder schwierig („Sonderstatus“). Lehrende fühlen sich hilflos: „Der einzelne Lehrer fühlt sich versagend, denn er denkt, er bekommt die Situation nicht in den Griff. Wäre es transparent, könnte er sich Hilfe holen“. Und da eben der Klasse nichts erklärt werden darf, verstehen Mitschülerinnen und Mitschüler die „Sonderbehandlung“ Einzelner oft nicht. Das begünstigt Konflikte:

„Inklusionsschülerinnen haben immer einen besonderen Status durch die besondere Behandlung und durch ihr „Anderssein“, durch die sie oft eine Form der Ausgrenzung, Abgrenzung und ein Ausgeschlossensein erfahren [...]“, denn „es ist schwieriger, mit so einem Kind Freundschaften zu schließen“.

Das Fehlen *nötiger Informationen* bezieht sich auch auf Bereiche wie die Zuständigkeiten der Schulbegleitungen („Wer gibt uns als Lehrkräften eigentlich die nötigen Informationen, was eine Schulbegleiterin machen darf oder kann oder nicht?“) oder die Ausbildung der Lehrkräfte zum Thema Inklusion. Nicht zuletzt geht es auch wieder um fehlende Transparenz und Klarheit bezüglich der Diagnosen einzelner Schülerinnen und Schüler („Der Schulpsychologe [...] war zwar informiert, aber er durfte dieses Wissen wegen der Schweigepflicht nicht kommunizieren“) bzw. den Umgang damit: „[...] bei Schülerinnen in psychischen Ausnahmesituationen, da wissen wir Lehrer gar nicht genau, was erforderlich ist“.

Eng damit zusammen hängen die *unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler*, die häufig einen „Eindruck der Ungleichbehandlung bei Mitschülern“ auslösen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf würden teils „Sonderbehandlung ausreizen, ohne dass es notwendig gewesen wäre“. Mitschülerinnen und Mitschüler bemängeln,



„die hat das jetzt aber ausgenutzt“, wobei man als Lehrkraft dann sehr vorsichtig sein müsse, „weil man einer Schülerin nichts unterstellen dürfe“. Daran knüpfen Gründe an, die in einem *Sonderstatus* bzw. der Wahrnehmung des *Sonderstatus* mancher Schülerinnen und Schüler liegen. Zahlreiche Hilfestellungen, wie eine „extra Förderstunde Sprachunterricht“ stellen den sonderpädagogischen Förderbedarf zusätzlich heraus. Es kommt zu einem Widerspruch zwischen „so normal sein wollen, wie es geht, aber nicht normal sein können“. „Viele Bemühungen sind nicht für die Eingliederung, sondern betonen die Sonderstellung.“

Zu große Klassen verhindern zudem, dass Schülerinnen und Schüler individuell und optimal gefördert und betreut werden können und führen zu einer Überbeanspruchung der Lehrenden: „Mit 35 Schülern kann ich es nicht mehr, das sage ich jetzt einfach mal so brutal“. Schließlich werden auch *Sprachbarrieren* als ursächlich für kritische Ereignisse gesehen, denn „im Unterricht fällt auf, dass unsere Schüler mit Migrationshintergrund einen mangelnden Lernerfolg aufgrund unzureichender Sprachkompetenz zeigen“.

Darüber hinaus wird die *Rollenunklarheit der Schulbegleitung* thematisiert. Es führe zu Verwirrung, dass Schulbegleitungen „sich gegenüber den Lehrkräften auf der einen Seite wie Schüler verhalten“ würden und auf der anderen Seite „auch die anderen Schüler zur Ruhe bitten beziehungsweise maßregeln“. Der „Status der Schulbegleitungen“ sei ungeklärt. Als Ursache schwieriger Situationen wird weiterhin betont, dass *Eltern Druck ausüben*. Dies umfasst Druck auf die Lehrkräfte, wie das Auferlegen der Schweigepflicht, das Durchsetzen individueller Fördermaßnahmen ihrer Kinder oder die Sorge um die Kinder und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und deren Gleichberechtigung. Auch hätten viele Eltern eine hohe Anspruchshaltung gegenüber den eigenen Kindern, was diese häufig überfordere: „Kinder sollen am besten Abitur machen, Medizin studieren und müssen neben der Schule noch in die Koranschule und Arabisch lernen“.

Schließlich liegen weitere Gründe darin, dass die *Zusammenarbeit zwischen Therapeutinnen und Therapeuten und Schule nicht gelingt*, da erstere schwer zu kontaktieren seien und der mangelnde Austausch häufig „eine Übertragung der Therapie in den Alltag“ beeinträchtige. Zusätzlich besteht ein grundsätzlicher *Mangel an Therapieangeboten*:

„Ich denk bestimmt an 20 oder 30 Fälle, wo wir immer wieder an die gleichen Grenzen stoßen. Die Therapie war nicht oder nicht schnell verfügbar, obwohl Eltern und Lehrer gleicher Meinung waren, nämlich, dass sich die Probleme durch eine Therapie lösen ließen. Aber Therapieplätze waren nicht verfügbar.“

Folgen der Ereignisse

Die Folgen der kritischen Ereignisse sind vielfältig und betreffen Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler (siehe Tabelle 79). Die Folgen lassen sich in positiv und negativ unterteilen. Negative Ereignisse können auch Ausgangspunkt sein, positive Prozesse anzustoßen.

Eine Vielzahl **negativer Folgen** bestehen darin, dass *Mitschülerinnen und Mitschüler Aggressionen ausgesetzt sind*. Beispiele hierfür sind Mobbing, „sexistisches Verhalten den Mädchen gegenüber“, Bedrohung oder Nachahmung in Form von „Trittbrettfahrern“. Dadurch ist auch



der Unterricht beeinträchtigt: „Die allgemeine Konsequenz ist, dass kein Unterricht mehr möglich ist“. Stoffvermittlung ist vielfach kaum noch möglich, die Lehrenden sind mit Beruhigung oder Deeskalation beschäftigt, die jedoch nicht immer erfolgreich ist: „[...] trotz 10-minütiger Gelegenheit zur Beruhigung kam es zu keiner Besserung“. Damit einher geht ein *zeitlicher Mehraufwand für Lehrkräfte*, beispielsweise durch „erhöhten Kommunikationsbedarf innerhalb des Kollegiums“. „Wir hatten dann sogar Whats-App-Gruppen, aber das kostet so viel Zeit, das konnten wir nicht schaffen“. Daraus resultiert eine *psychische Belastung der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler*: „Als verantwortliche Lehrkraft habe trotzdem immer ich die Verantwortung. Das ist eine psychische Belastung für alle Lehrkräfte [...]“.

Tabelle 79: Kategoriensystem zu den Folgen

Codings Folgen	Anzahl
Folgen (positiv)	12
Kooperation mit internen Fachkräften wird initiiert	5
Kooperation mit externen Fachkräften wird initiiert	2
Technische Hilfsmittel werden eingesetzt	1
Nachteilsausgleich wird gewährt	1
Sozialkompetenztraining wird für Schülerinnen und Schüler angeboten	1
Eine Förderstunde für Einzelne (im Fremdsprachenunterricht) wird angeboten	1
Teamteaching wird praktiziert	1
Folgen (negativ)	35
Mitschülerinnen und Mitschüler sind Aggression ausgesetzt	14
Der Unterricht ist beeinträchtigt	6
Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule	6
Schülerinnen und Schüler verlassen den Unterricht	1
Offene Kommunikation ist beeinträchtigt	2
Zeitlicher Mehraufwand für Lehrkräfte	4
Lehrkräfte und Schülerinnen/Schüler sind psychisch belastet	2

Es kommt auch dazu, dass *Schülerinnen und Schüler den Unterricht verlassen* (insg. 1). Berichtet wird von einem Arrangement, nach dem eine Schülerin mit psychischen Problemen und Panikattacken „ohne sich zu melden einfach das Klassenzimmer verlassen kann, wenn es ihr schlecht geht“. Jedoch besteht das Problem der Aufsichtspflicht, das momentan durch die Begleitung durch andere Jugendliche gelöst wird. Eine weitere Folge liegt darin, dass *Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen* (insg. 6), was allerdings oft keine zufriedenstellende Lösung bedeutet: „Der Schüler geht weg. Aber für den Schüler selbst ist das lange nicht positiv, denn es ändert sich ja auch an anderem Ort nichts für ihn“. Schließlich ergibt sich auch eine *Beeinträchtigung der (offenen) Kommunikation*. Verweigern die Eltern die Offenlegung der Diagnose ihres Kindes, ist auch die Kommunikation der Klasse erschwert: „Wenn mich eine Schülerin fragt, ‚was hat die denn?‘, dann darf ich das nicht beantworten, das ist das Grundproblem.“



Positive Folgen, die durch kritische Ereignisse angestoßen werden, liegen beispielsweise in einer verstärkten Kooperation auf verschiedenen Ebenen. So wird zum einen eine *Kooperation mit externen Fachkräften initiiert* (insg. 2). Dazu zählt z.B. der Austausch mit anderen Schulen, um sich über Einzelfälle zu informieren und Rat zu holen: „es gibt dann auch andere Erfahrungswerte, wie man das beim Abitur macht, wie das Schulen machen, die für Sehbeeinträchtigung spezialisiert sind“. Auch mit behandelnden Ärztinnen und Ärzten der Schülerinnen und Schüler gehen Lehrkräfte eine Zusammenarbeit ein, „aber egal mit wem, ist mehr Kommunikation möglich“. Daneben wird zum anderen als Folge kritischer Ereignisse die *Kooperation mit internen Fachkräften initiiert* (insg. 5). Hierzu zählt der MSD, der sowohl die Lehrkräfte berät und unterstützt (z.B. in Form einer „Fortbildung für die betroffenen Lehrkräfte“) als auch die Mitschülerinnen und Mitschüler aufklärt: „Das hat enorm geholfen, das hat enorm gut getan“. Weiter wird beispielsweise eng mit dem Schulsanitätsdienst oder der Schulsozialarbeit kooperiert, die etwa bei der Betreuung oder Beruhigung von Schülerinnen und Schülern in eskalierenden Situationen unterstützen.

Eine weitere positive Folge besteht darin, dass *Lehrkräfte Teamteaching praktizieren*. Lehrkräfte arbeiten in Kleingruppen zusammen, treffen sich z.B. regelmäßig zum Austausch über die gemeinsamen Klassen, bilden sich gemeinsam fort oder führen gemeinsame Elterngespräche (es herrscht eine „Politik der kurzen Wege“). Auch werden Übergabeprotokolle für nachfolgende Lehrkräfte, die eine Klasse übernehmen, erstellt, die Informationen bündeln: „Und dass die Lehrer genau wissen, wer hatte mit diesem Kind letztes Jahr zu tun und wer sind die Ansprechpartner und das ist dann wirklich hilfreich“. „Da sind wir auch sehr stolz drauf“.

Darüber hinaus stoßen solche Ereignisse an, dass ein *Sozialkompetenztraining für Schülerinnen und Schüler* oder eine *Förderstunde für Einzelne (im Fremdsprachenunterricht) angeboten werden*. Das umfasst eine zusätzliche Förderung in der „Inklusionsstunde“: Das ist „fachspezifisch, eine zusätzliche Förderstunde im Fremdsprachenunterricht“. Eng damit zusammen hängt, dass eine schwierige Situation dazu anregt, zu prüfen, ob ein *Nachteilsausgleich gewährt wird*, beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit „Lese-Rechtschreib-Schwäche“. Schließlich führen kritische Ereignisse dazu, dass *technische Hilfsmittel eingesetzt werden*, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen gerecht zu werden, aber auch die Lehrenden zu entlasten. Dazu zählen beispielsweise ein Tablet oder Laptop, um unleserliche Texte eines Kindes oder Jugendlichen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche entziffern zu können. „Wir haben heutzutage die technischen Möglichkeiten und die sollten wir ausnutzen“. „Das ist dann natürlich für uns Lehrer mehr Aufwand, aber es geht auch“.

Impulse für Lösungen, den Umgang, für Weiterarbeit mit den kritischen Ereignissen

Folgende Impulse für die Lösung bzw. den Umgang mit den geschilderten Ereignissen werden von den Lehrerinnen und Lehrern benannt – diese richten den Fokus auf verschiedene Personengruppen und Maßnahmen.

1. Nicht nur *Beauftragte für Inklusion* sind wesentlich (ein/e „Fallverantwortliche[r]“, bei dem Informationen zusammenlaufen und die/der diese koordiniert), sondern auch Personen, die sich mit *Fragen der Interkulturalität* auskennen und Lehrkräfte beraten. So



- bedürfe es an „Sprach- und Kulturmittlern als Koordinatoren: Das wenigstens einer einen gewissen Zeitumfang hat, um Informationen zu geben“.
2. Zudem ist *Kooperation mit Fachkräften* wesentlich. Hier wird v.a. der MSD angesprochen, der beratend zur Seite steht: „Wie kann ich mit einem akuten Problem umgehen?“, „konkret[e] Personen, die abrufbar wären, wenn sich die Krise nähert“. Grundschulen könnten ein Vorbild sein: „Die haben den MSD, wenn sie das wollen.“
 3. Weiter sollte der *Austausch zwischen den Lehrkräften* ausgeweitet werden. Im Kollegium sind feste Zeiten zur Kooperation festzulegen: „Gespräche im Kollegium sind immer sehr schwer möglich, weil wir dafür keine vorgesehene Zeit im Stundenplan haben“. Vorstellbar sei beispielsweise eine Fallbesprechung einmal pro Woche „zum Austausch über ein bestimmtes Kind“.
 4. Auch *mit den Eltern* sollte vermehrt zusammengearbeitet werden, v.a. mit Blick auf den offenen Umgang mit Diagnosen. Dies ist sowohl für individuelle Lösungen zum Wohl des Kindes/Jugendlichen wichtig, als auch zur Aufklärung der Klasse und der anderen Eltern, um Ängste abzubauen („Für die anderen Eltern ist es wichtig, dass es kein Kind ist, das aggressiv ist.“).
 5. Daran schließt an, *Mitschülerinnen und Mitschüler über Beeinträchtigung aufzuklären*. Dabei ist Balance zwischen der Privatsphäre des Kindes/Jugendlichen mit Förderbedarf („Man ist ja nicht verpflichtet, jemandem seine Krankenakte vorzulegen“) und der Information der Klasse (warum ist eine Schulbegleitung anwesend) zu wahren.
 6. *Extra Förderunterricht* sollte Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen zur Verfügung gestellt werden, beispielsweise zur Wiedereingliederung in den Schulalltag nach einem Klinikaufenthalt: „Einzelunterricht über eine gewisse Zeit“ „[...] Dass Stunden zur Verfügung stehen, dass sie das wieder aufholen können“.
 7. Die genannten Aspekte machen darüber hinaus *mehr Anrechnungsstunden*, beispielsweise „eine Klassenleiterstunde für förderbedürftige Kinder in der Klasse“ erforderlich.
 8. *Schulbegleitungen* sollten vermehrt eingesetzt werden, um Lehrkräfte zu unterstützen: „Das hätte unheimlich geholfen, wenn ein Begleiter da gewesen wäre. Immer wenn kein Lehrer dabei war, gab es extrem Stress, eine Verhaltenshilfe durch einen Betreuer wäre da sensationell!“
 9. Man sollte *Schwerpunktschulen* einrichten, um Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit gymnasialer Eignung unterrichten zu können („eine andere Schule, von der man weiß, der Schüler kann dort guten Gewissens gut gefördert werden“).
 10. Schließlich geht es um ein generelles *Rahmenkonzept für Inklusion*, eine Art „Maßnahmenpaket“, das individuelle, einzelfallorientierte Lösungsmöglichkeiten zulässt. Dies ist nicht zuletzt für die Entlastung der Lehrenden unerlässlich: „Da muss ein Konzept erstellt werden, das kann nicht einfach so zusätzlich gehen. Und wir können das dann zu Mitternacht machen“. „Hast du einen in der Klasse, geht so viel Energie verloren. Hast du zwei, da kommst du an deine Belastungsgrenze.“



Zusammenfassung

1. **Ereignisse:** Positive Situationen spiegeln gelingende Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung und deren Partizipation an Schulleben und Unterricht wider. Negative Ereignisse beziehen sich auf eine fehlende (technische) Ausstattung, auffälliges Schülerverhalten, kulturelle und Sprachbarrieren sowie auf Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung einen besonderen Status haben. Ebenso werden Probleme mit der Schulbegleitung benannt.
2. **Gründe:** Die Gründe vieler positiver Ereignisse liegen aus Lehrersicht im empathischen Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler, die für Behinderung/Förderbedarf sensibilisiert wurden, sowie in einer gelingenden Zusammenarbeit mit Eltern und der Schulpsychologie. Viele Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung bringen eine hohe Motivation als gute Voraussetzung mit. Negative Ereignisse werden meist auf die Symptomatik der Behinderung der Schülerinnen und Schüler und prekäre familiäre Lagen zurückgeführt. Nichtgelingende Kooperation mit den Eltern und Rollendiffusität bei der Schulbegleitung stehen im Weg. Durch einen Mangel an Zeit und Ausstattung lassen sich keine passenden Unterrichtsformen realisieren.
3. **Folgen:** Positive Folgen liegen in einer Sensibilisierung der Klasse, im Lernerfolg einzelner Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung, im Initiieren von Trainingsangeboten sowie interner und externer Kooperation mit Fachkräften. Als negative Folgen sind eine negative Beeinflussung der Mitschülerinnen und Mitschüler und eine Beeinträchtigung des Unterrichts dokumentiert. Lehrerinnen und Lehrer beklagen einen hohen zeitlichen Mehraufwand und dadurch psychische Belastung.
4. **Impulse:** Als mögliche Lösungsimpulse werden Beauftragte für Inklusion und Interkulturalität an der Schule, zeitliche und personelle Ressourcen für Team-Besprechungen, Eltern-Kooperation sowie für die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften benannt.

4.3.1.3 Berufliche Schulen

Kritische Situationen an den beruflichen Schulen: positive Ereignisse

Kritische Ereignisse

Tabelle 80: Kritische Ereignisse (positiv)

Codings Ereignisse	Anzahl
Inklusion von Schülerinnen und Schülern gelingt	6

Tabelle 80 zeigt die kritischen Ereignisse, die als positiv zu bewerten sind. Alle Ereignisse lassen sich zu einer einzigen Kategorie *Inklusion von Schülerinnen und Schülern gelingt* – Situationen, in denen die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung gelingt – zusammenfassen. In den Ereignissen wird hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung berichtet. Ein Ereignis beschreibt die Inklusion eines Schülers mit einer körperlichen Beeinträchtigung.

Gründe und Gründe zweiten Grades

Tabelle 81: Kategoriensystem zu den Gründen und Gründen zweiten Grades

Codings Gründe ersten Grades	Anzahl
Kooperation mit der Schulsozialarbeit gelingt	5
Kooperation mit der Schulpsychologie gelingt	5
Kooperation mit dem MSD gelingt	5
Zusammenarbeit mit Eltern ist gut	1
Codings Gründe zweiten Grades	Anzahl
Schülerinnen und Schüler haben positive persönliche Voraussetzungen	4
Mitschülerinnen und Mitschüler zeigen empathisches Verhalten	4
Ausbilderinnen und Ausbilder im Betrieb sind gut	2
Lehrkräfte gehen individuell auf Schülerinnen und Schüler ein	1
Unterricht wird als Blockunterricht durchgeführt	1
Es gibt (mehr) Anrechnungstunden	1
Zusammenarbeit mit Therapeutin/Therapeut ist gut	1

Tabelle 81 fasst die für die kritischen Ereignisse angeführten Gründe und beeinflussenden Bedingungen zusammen. So kann die Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung gelingen, weil die *Zusammenarbeit mit internen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern* wie der Schulsozialarbeit und der Schulpsychologie gut funktioniert. Dabei steht die *Schulsozialarbeit* sowohl als Ansprechpartnerin für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte zur Verfügung. Außerdem sind geringe Verwaltungsaufgaben eine Ressource: „Was ich wirklich auch sehr schätze, dass die Dokumentationspflicht, also Verwaltungsaufgaben, sehr gering ist.“ Die *Schulpsychologie* bereichert den Kontakt mit den Eltern und sensibilisiert die Klasse für Mitschülerinnen und Mitschüler mit einer Behinderung:

„Zum Gelingen bei diesem Fall hätte des Weiteren beigetragen, dass mit dem Einverständnis von der Schülerin und ihrer Mutter die Schulpsychologin den Fall in der Klasse vorgestellt hat. Dazu wurde ein Film mit Info über Autismus-Spektrums-Störungen (ASS) gezeigt und dann wurde gesagt, „wir haben eine unter uns“ und dann gab es ein gemeinsames Gespräch darüber und es gab die Erkenntnis, „das steht ja keinem auf die Stirn geschrieben“. „Kinder haben so ein starkes Gerechtigkeitsgefühl, das ist der Wahnsinn.“

Die *Kooperation mit dem MSD* erfolgte durch eine Schulung der Lehrkräfte durch den MSD zu den Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler, die erfolgreich inkludiert wurden. Die *gute Zusammenarbeit mit den Eltern* basiert darauf, dass Eltern vor Beginn des Schuljahres Kontakt zur Schule aufnehmen und in gemeinsamen Gesprächen mit Schul- und Klassenleitung sowie der Schulpsychologie gegenseitige Erwartungen und mögliche Vorkehrungen erörtern, die im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen zu treffen sind.

Als positive *persönliche Voraussetzung der Schülerinnen und Schüler* werden Selbstständigkeit und -kontrolle sowie Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler betont: „Er ist gelegentlich reizbar und reagiert auf Antworten seiner Mitschüler aufbrausend, ist aber für An-

sprachen seitens der Lehrkräfte empfänglich“. Das *empathische Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern* ist überdies Erfolgsgarant, weil auffälliges Verhalten toleriert und verständnisvoll agiert wird. *Gute Ausbilderinnen und Ausbilder im Betrieb* unterstützen das Gelingen. „Schließlich konnte sie ihr Praktikum in einer Tagesstätte absolvieren, in der die Angestellten Erfahrungen mit hörgeschädigten Kindern hatten“. Die Ausbilderinnen und Ausbilder werden von Lehrkräften als geduldig und wissend beschrieben. Auf der anderen Seite ist *das individuelle Eingehen der Lehrkräfte* auf ihre Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend.

Die zur Verfügung gestellten *Anrechnungsstunden* tragen dazu bei, dass für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung mehr Zeit zur Verfügung steht. Ferner schlägt sich *Blockunterricht* positiv nieder: „Dort sind die Schülerinnen und Schüler lange zusammen und die Betreuungsmöglichkeiten sind anders.“ Auch die *Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten* der Schülerinnen und Schüler wird als hilfreich beschrieben.

Folgen der Ereignisse

Tabelle 82: Kategoriensystem zu den Folgen

Codings Folgen (positiv)	Anzahl
Schulabschluss ist erfolgreich	3
Wiedereingliederung nach Klinikaufenthalt gelingt	1

Die geschilderten Folgen fokussieren v.a. den *erfolgreichen Schulabschluss* der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung. Ein Schüler hat die Prüfung nicht nur mit mittleren Noten bestanden, sondern hat die Ausbildung in einem „mehrfach prämierten Goldbetrieb, Vorzeigebetrieb eines Braumeisters“ abgeschlossen. Auch eine *Wiedereingliederung nach Klinikaufenthalt* gelingt durch die beschriebenen Gründe, die dazu beigetragen haben, der Schülerin „die ganze Angst vor dem Kosmos Schule zu nehmen“.

Impulse für Lösungen, den Umgang, für Weiterarbeit mit den kritischen Ereignissen

Folgende Impulse für die Lösung bzw. den Umgang mit den geschilderten Ereignissen werden von den Lehrkräften benannt:

1. Eine *Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Teil- und Blockunterricht* ist hilfreich, weil Teilzeitschülerinnen und -schüler nur zwei Tage in der Schule sind und sich die Lehrer-Schüler-Beziehung im Blockunterricht über einen längeren Zeitraum intensivieren lässt.
2. Eine *veränderte Lehrerfortbildung* soll dazu beitragen, dass Lehrkräfte einen Zugang zum Thema Inklusion erhalten. *Mehr Informationen über die Beeinträchtigung(en) der Schülerinnen und Schüler* sollen die Belastungen reduzieren: „Hoffentlich passiert nichts, hoffentlich passiert nichts – man kennt die Schüler kaum, hat nur eine Liste und kennt sich gar nicht aus. Das war schon eine Belastung.“ Lehrkräfte brauchen im Vorfeld mehr Antworten auf die Frage „Warum verhält sich der Mensch wie?“
3. Eine optimierte *räumliche und technische Ausstattung* soll z.B. bei alternativen Prüfungsformen unterstützen: „Hierfür musste für die Leistungsnachweise ein separater Raum or-



ganisiert werden, weil der Schüler der Begleitperson die Antworten diktieren musste, damit diese die Antworten dann notieren konnte.“

4. *Kleine Klassen* mit maximal 17 Schülerinnen und Schüler sind erforderlich, um die Belastung der Lehrkräfte zu reduzieren: „Es macht einen riesen Unterschied, ob ich 35 oder 25 Schulaufgaben korrigiere“.

Kritische Situationen an den beruflichen Schulen: negative Ereignisse

Kritische Ereignisse

Tabelle 83: Kritische Ereignisse (negativ)

Codings Ereignisse	Anzahl
Sprach-/Kulturbarriere steht im Weg	7
Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung zeigen auffälliges Verhalten	5
Fehlende (technische) Ausstattung verhindert Inklusion	2
Schulbegleitung macht Schwierigkeiten	1

Tabelle 83 zeigt die kritischen Ereignisse, die als negativ zu bewerten sind. Viele Ereignisse sind in der Kategorie *Schülerinnen und Schüler mit Sprach-/Kulturbarriere* summiert (insg. 7). Diese umfasst Situationen wie die exemplarisch angeführten:

„Eine Klasse für Fachkräfte für Lagerlogistik mit einem hohen Anteil an Schülern mit Fluchthintergrund ist sehr heterogen zusammengesetzt. In dieser Klasse gibt es einen hohen Anteil an Schülern, die sehr wenig Deutsch verstehen. An drei Stunden am Tag sind zwei Lehrkräfte zusammen in dieser Klasse eingesetzt. Durch diese zusätzlich geschaffenen Kapazitäten ist es möglich, auf den besonderen Förderbedarf dieser Schüler einzugehen und trotzdem zu gewährleisten, dass der Teil der Klasse, der schneller vorankommt, nicht unterfordert ist. Unsere Schülerklientel ist tendenziell schwer zu handhaben, wenn sie sich langweilt. So fallen dann schnell mal fremdenfeindliche Aussagen und Beleidigungen, Aggressionen kochen hoch.“

„In einer zehnten Logistikklassse waren zu Schulbeginn von 25 Schülern zehn mit Migrationshintergrund und extrem wenig Deutschkenntnissen. Gegen Ende des Jahres sind noch sieben Schüler in der Klasse, zwei verstehen und sprechen immer noch kein Deutsch, 5 schlagen sich tapfer, aber Fachkenntnisse können sie mit ihren Deutschkenntnissen nicht erhalten.“

Die Kategorie *Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung zeigen auffälliges Verhalten* fasst unterschiedliche Verhaltensweisen zusammen, die im Unterricht zu Schwierigkeiten führen: „Ein Schüler mit leichter geistiger Behinderung verhielt sich gegenüber Mitschülerinnen sexuell belästigend. Er schrieb eindeutige WhatsApp Nachrichten an Mitschülerinnen. Diese reklamierten sein Verhalten bei der Klassenleitung“. „Die Klassenstärke beträgt 20 männliche Auszubildende, wobei zehn Schüler mit einem Handicap behaftet sind. Im gemeinsamen Unterricht ist der Schüler sehr unruhig, läuft herum und redet kontinuierlich, was die Klasse sehr stört, weil dadurch ein ständiger Geräuschpegel vorhanden ist“.



Zwei kritische Ereignisse zeigen, dass *fehlende (technische) Ausstattung Inklusion verhindert*:

„Die Türen sind elektronisch so gesteuert, dass sie vor Rollstuhlfahrern nur nach innen aufgehen, sodass eine zweite Person notwendig ist, um die Türe zu öffnen. Die Aufzüge befinden sich jeweils in den Gebäudetrakten, in denen keine Behindertentoiletten vorhanden sind. Stolperstellen beim Eingang. Doppelte Eingangstür ungeeignet. Tiefgarage für Rollstuhlfahrer nicht zugänglich.“

Des Weiteren werden *Situationen mit der Schulbegleitung* wahrgenommen, in denen sich Mitschülerinnen und Mitschüler durch die Schulbegleitung gestört fühlen oder die Schulbegleitung die Lehrkräfte stört, weil sich z.B. zwei von ihnen während des Unterrichts unterhalten.

Gründe und Gründe zweiten Grades

Tabelle 84: Kategoriensystem zu den Gründen und Gründen zweiten Grades

Codings Gründe ersten Grades	Anzahl
Symptome der Behinderung/des Förderbedarfs werden als ursächlich genannt	4
Sprachbarriere steht im Weg	4
Unterschiedliche Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler treffen aufeinander	2
Schulbegleitung zeigt keine Professionalität	1
Gründe zweiten Grades	Anzahl
Doppelte Belastung durch Schule und Betrieb ist für Schülerinnen und Schüler anstrengend	7
Klasse ist zu groß	4
Verschiedene kulturelle Hintergründe bestehen	4
Lehrkräfte sind nicht (genug) ausgebildet/qualifiziert	3
Strukturelle Zwänge bestehen	
Materiell	4
Zeitlich	2
Familiäre Schwierigkeiten belasten	1
Klassenzusammensetzung führt zu Problemen	1

Als Gründe für die geschilderten Situationen benennen Lehrkräfte v.a. die *Symptomatik der Behinderung/des Förderbedarfs* und eine *Sprachbarriere*. Bei der *Symptomatik der Behinderung/des Förderbedarfs* wird auf die Aufmerksamkeitsstörungen als Grund für auffälliges Schülerverhalten fokussiert. Die *Sprachbarriere* wird beschrieben als Probleme mit der Aussprache, sowie dass Schülerinnen und Schüler das Lesen und Sprechen „als anstrengend und schwer“ empfinden. Auch *unterschiedliche Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler* sind als Grund für negative Ereignisse genannt, weil Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf nur eine Schülergruppe darstellen, wo die Behinderung „signifikanter i-Punkt“ ist. „Alleinerziehende, ältere Schülerinnen“ und Schüler sowie Schülerinnen und Schüler „mit häufigen Schulwechseln“ sind aber ebenso eine Klientel, die Unterstützung braucht. Eine Aussage über eine Klasse fasst diese Heterogenität wie folgt zusammen: „Von Haus aus ist da [in der Klasse] die halbe Welt drin“. „Wir haben nur Inklusionsklassen, wenn Inklusion so weit gefasst wird“.



Daneben begründet auch die *mangelnde Professionalität der Schulbegleitung* Probleme, weil Schulbegleitungen nicht ausreichend qualifiziert sind und in einigen Situationen als zusätzlicher „Störfaktor“ auffallen: „Wir haben schon einen Erziehungsauftrag für die Klasse, dann bitte nicht auch noch für Schulbegleitung.“ Für die doppelte Belastung für Schülerinnen und Schüler durch Schule und Betrieb gilt exemplarisch folgende Beschreibung: „Die Auszubildenden arbeiten „30 Stunden, oft Schicht, dann ganzer Tag Schule, dann freitags sechs Stunden Fachunterricht und dann noch Sprachunterricht und wenn wir denen dann sagen, dann kannst du Mittwochnachmittag noch in abH plus (Anm.: ausbildungsbegleitende Hilfen zum Verständnis/zur Vertiefung des Lerninhalts der Berufsschule für Auszubildende mit Fluchthintergrund) gehen, dann sagen die ‚danke‘“. Zusätzlich wird bemängelt, dass viele Betriebe nicht den erfolgreichen Ausbildungsabschluss, sondern die Arbeitskraft der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellen. Auch seitens der Schülerinnen und Schüler in ihrer Rolle als Auszubildende steht häufig der Verdienst im Vordergrund, weil sie aufgrund ihres Herkunft darauf angewiesen sind, ihre Familien in der Heimat finanziell unterstützen zu können, oder aber den Traum „vom schnellen Geld und dem sozialen Standard“ verwirklichen wollen. In der Schule tragen die *Klassengröße und -zusammensetzung* dazu bei, dass die Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend eingehen können: „In so einer Klasse ist es schwer zu gewährleisten, dass es immer ganz still ist. Bei 30 Schülern ist es schon allein durch deren Anwesenheit laut“. Die Probleme der Lautstärke bestehen auch durch die *mangelnde materielle Ausstattung*: „Ich denke, im normalen Unterricht ist es schon nicht leise und wenn zwei Lehrer parallel erklären und unterrichten, das Ohr nimmt die Störquellen wahr; das ist dann eine bauliche Herausforderung“. Schließlich ist der *Zeitrahmen zu knapp*. Eine mangelnde Fortbildung begründet darüber hinaus Schwierigkeiten in der Umsetzung von Inklusion: „Wir haben das nicht gelernt; wir haben den Zugang nicht direkt; wir sind bestimmt motiviert und willens, aber es ist schwierig.“; „es gibt vom PI Fortbildungen zum Bereich, aber es funktioniert immer so: man bekommt eine Aufgabe, versucht erstmal, und dann gibt es die Fortbildung dazu; geschickter wäre es anders herum“.

Folgen der Ereignisse

Die Folgen der kritischen Ereignisse sind vielfältig und betreffen v.a. Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler (siehe Tabelle 85). Die Folgen lassen sich dabei in positive und negative Folgen unterteilen. Das bedeutet, dass negative Ereignisse nicht nur negative Folgen haben, sondern auch Ausgangspunkt sein können, positive Prozesse anzustoßen.

Positive Folgen schwieriger Situationen liegen z.B. darin, dass Lehrkräfte zusammen *Teamteaching praktizieren* bzw. dieses initiieren, soweit die bestehenden Rahmenbedingungen dies hergeben. Während Teamteaching an einigen Schulen spontan eingesetzt wird („mehr oder weniger spontan bedarfsorientiert budgetiert“), sind an anderen Schulen für drei Stunden am Tag zwei Lehrkräfte zusammen in einer Klasse eingesetzt. Durch diese zusätzlich geschaffenen Kapazitäten ist es möglich, auf den besonderen Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen, und trotzdem zu gewährleisten, dass der Teil der Klasse, der schneller vorankommt, nicht unterfordert ist:



„Ich bin da mit einer anderen Lehrkraft zusammen und das ist wirklich gut, weil wenn man da alleine ist, verstehen die einen kein Wort und die anderen bleiben zurück und zu zweit ist es halbwegs möglich, Erfolge zu generieren. [...] Das kannst du alleine [...] nicht gewährleisten bei der Klassengröße. [...] Wir machen das so, einerseits haben wir Aufgaben für schnellere Schüler und ein Lehrer kann sie dabei auch betreuen, während der andere Lehrer noch bei der Betreuung der Flüchtlingsschüler ist. Und so teilen wir uns das auch auf.“ „Uns ist das klar, dass die Klasse nicht einfach ist.“

„Ich freue mich immer, zu zweit ist das schön. Man merkt, dass die Schüler voneinander profitieren. Aber alleine ist das ein Unterschied wie Tag und Nacht und geht gar nicht.“

Tabelle 85: Kategoriensystem zu den Folgen

Codings Folgen	Anzahl
Folgen (positiv)	12
Teamteaching wird praktiziert	4
Konflikte werden durch Gespräche mit Schülerinnen und Schülern deeskaliert	2
Kleinere Klassen werden implementiert	1
Ein Coaching-Programm wird umgesetzt	1
Der Übergang in eine Berufsintegrationsklasse wird ermöglicht	1
Gute Kooperation mit Ausbildungsbetrieb findet statt	1
Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit gelingt	1
Nachteilsausgleich wird gewährt	1
Folgen (negativ)	16
Lehrkräfte beklagen psychische Überlastung und Mehrarbeit	6
Mitschülerinnen und Mitschüler werden negativ beeinflusst	5
Der Unterricht ist beeinträchtigt	3
Lehrkräfte müssen mehr erziehen als unterrichten	1
Schülerinnen und Schüler verlassen Unterricht	1

Außerdem werden *Konflikte durch Gespräche mit Schülerinnen und Schülern deeskaliert*, indem Schülerinnen und Schüler in Einzelgesprächen z.B. gefragt werden „Was sind deine Prioritäten?“ als auch Übungen mit allen zu Kommunikationsregeln stattfinden. *Kleinere Klassen* schaffen darüber hinaus die Möglichkeit, eine Klasse „[...] in eine kleine Gruppe mit mehr Schwierigkeiten und eine Gruppe mit Stärkeren“ zu trennen; diese Gruppen sind somit „bequemer zum Unterrichten und fachlich zielführender“.

Ein *Coaching-Programm* wird beschrieben als Tandem-Lernen zwischen stärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern, während die *Berufsintegrationsklasse* ausschließlich als Maßnahme zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten angeboten wird. In einer zweijährigen Berufsintegrationsklasse lernen Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund zuerst Deutsch und Ethik und gehen erst danach in die Ausbildung. Schülerinnen und Schüler hätte so „die Chance, das machen zu können mit der Schule“.



Dafür ist auch die *gute Kooperation mit dem Ausbildungsbetrieb* verantwortlich, indem Ausbildungsbetriebe die Freistellung der Schülerinnen und Schüler, z.B. für den extra Deutschunterricht, in deren Dienstplan berücksichtigen.

Innerhalb der Schule werden die Intensivierung der *Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit* und das Prüfen und schließlich die *Gewährung des Nachteilsausgleichs* als positive Folgen der kritischen Situationen beschrieben.

Negative Folgen liegen am häufigsten in der *psychischen Überlastung von und Mehrarbeit für Lehrkräfte(n)*: „Wir müssen uns mehrmals am Tag spontan auf eine neue Gruppe einstellen und das ist ja dann schon eine Herausforderung“. Die Belastung bei allen „Inklusionsfällen“ äußert sich auch darin, dass „der Erziehungsauftrag viele Ressourcen verschlingt und dann wird's einfach schwierig, wenn dann noch jemand kommt, der besondere Hinwendung braucht“. Auch Teamteaching wird teilweise als belastende Mehrarbeit empfunden: „Das Problem ist, dass man jahrelang ein Fach alleine unterrichtet und bekommt dann gesagt ‚Sie müssen es jetzt mit irgendeinem Kollegen machen‘ und wir machen uns Gedanken, wie man das umsetzt“. Diese Belastung schlägt sich gesundheitlich nieder: „Wir haben viele Fälle, die nicht mehr können mit Anfang 50, die haben Tinnitus“.

Auch *Mitschülerinnen und Mitschüler sind durch negative Beeinflussung* belastet. Störungen des Unterrichts führen zu Frustration. *Der Unterricht ist beeinträchtigt*, weil Mitschülerinnen und Mitschüler aktiv und passiv vom Unterricht abgelenkt werden: „Aufgrund der geschilderten Bedingungen [Beeinträchtigung des Schülers] war er stets unruhig, unkonzentriert und lenkte ständig seine Mitschüler ab“. „Und das hatten wir schon öfters, wenn Schüler emotional etwas beschäftigt, ist Unterricht nicht mehr möglich.“ Diese Situationen führen dazu, dass in der Folge *Lehrerinnen und Lehrer mehr erziehen als unterrichten*. Schließlich kommt es auch dazu, dass *Schülerinnen und Schüler den Unterricht verlassen*: „Mit dem Schüler vereinbarte sie [die Lehrkraft], dass er den Raum verlassen darf, wenn es ihm zu viel wird. Konsequenz war natürlich, dass der Schüler immer einen Teil der Unterrichtsinhalte verpasst hat. Eine andere Möglichkeit, die Situation zu entschärfen, sah die Lehrkraft nicht.“

Impulse für Lösungen, den Umgang, für Weiterarbeit mit den kritischen Ereignissen

Folgende Impulse für die Lösung bzw. den Umgang mit den geschilderten Ereignissen werden überdies von den Lehrerinnen und Lehrern benannt – diese richten den Fokus auf verschiedenen Personengruppen und Maßnahmen.

1. Ein *modularisiertes Angebot für Schülerinnen und Schüler* soll ermöglichen, dass diese nur Kurse besuchen, in denen sie ihre Stärken ausbauen können. „Der, der schneller lernt, kann Module dementsprechend auch überspringen und in die nächste Stufe gehen“.
2. Mit *rechtlichen Regelungen seitens des Staates, der IHK etc.* wird z.B. auch die staatliche Regulierung der Behindertenquote in den Betrieben gefordert: „Solange sich Betriebe aus der Behindertenquote freikaufen können [...], glaubt ihr, dass der [Betrieb anonymisiert] einen Blinden einstellt oder einen körperlich gehandicapten Menschen einstellen wird ohne Druck vom Staat?“ Zusätzlich wird angesprochen, dass viele Betriebe dann die



- „Quotenbehinderten“ mit Sehschwäche einstellen „[...] damit hat man dann die Quote erfüllt, das ist aber ja nur ein minimales Spektrum“. Auf der anderen Seite sind „Förderung und Hilfsmittel“ notwendig, um die Überforderung der Betriebe zu verringern.
3. *Fortbildungen* sollen zur „Sensibilisierung der Lehrkräfte für kulturelle Unterschiede“ beitragen und aufzeigen, wie Lehrkräfte gerechte, leistungsbezogene Beurteilungen abgeben können, wenn z.B. Schülerinnen und Schüler eine Schulbegleitung haben.
 4. *Teamteaching* muss weiter ausgebaut werden. Eine zweite, qualifizierte Person im Unterricht wird von den Lehrerinnen und Lehrern als entlastend empfunden. Zudem sollten durch Klassenkonferenzen *mehr Austausch für Lehrkräfte* initiiert werden.
 5. Ein *Konzept für Inklusion* soll ebenfalls zu dieser Vorbereitung beitragen: „Ich kann doch nicht sagen, wir machen Inklusion und es gibt kein Konzept; das ist genauso, als wenn ich ins Krankenhaus gehe und gesagt wird, jetzt mach mal Blinddarm“.
 6. Für Schülerinnen und Schüler mit einer Sprachbarriere wird für einen einjährigen *extra Deutschunterricht* vor Schulbeginn plädiert. Förderkurse, die bisher nur einmal in der Woche stattfinden, müssen ausgebaut werden.
 7. Eine *intensivere Kooperation mit Betrieben* ist schließlich unumgänglich, damit eine Ausbildung erfolgreich absolviert werden kann: „Wir [die Lehrkräfte] können ja alleine nicht dafür gerade stehen, der macht 'ne Prüfung“.

Zusammenfassung

1. **Ereignisse:** Positive Situationen spiegeln gelingende Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung und deren Partizipation an Schulleben und Unterricht wider. Negative Ereignisse beziehen sich auf kulturelle und Sprachbarrieren, auffälliges Schülerverhalten, fehlende Ausstattung und Probleme mit der Schulbegleitung.
2. **Gründe:** Die Gründe vieler positiver Ereignisse liegen aus Lehrersicht in förderlichen persönlichen Voraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler sowie im empathischen Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Lehrkräfte gehen vermehrt interne und externe Kooperationen ein und haben dafür Anrechnungsstunden zur Verfügung. Negative Ereignisse werden meist auf die Symptomatik der Behinderung der Schülerinnen und Schüler und die Sprachbarriere zurückgeführt. Große Klassen und Zeitmangel verhindern ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft.
3. **Folgen:** Positive Folgen liegen in der Initiierung von Teamteaching und von deeskalierenden Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern sowie im Lernerfolg. Als negative Folgen sind eine negative Beeinflussung der Mitschülerinnen und Mitschüler und eine Beeinträchtigung des Unterrichts dokumentiert: Unterricht tritt gegenüber erzieherischen Anliegen in den Hintergrund. Lehrende beklagen eine hohe psychische Belastung.
4. **Impulse:** Als Lösungsimpulse werden die Aufteilung in Teil- und Blockunterricht, die Einführung eines modularisierten Unterrichtsangebots, zeitliche und personelle Ressourcen für Teamteaching und ein intensiverer Austausch zwischen Lehrkräften angeführt.



4.3.2 Erforderliche Ressourcen

Im Folgenden sind die Ergebnisse der ermittelnden Gruppendiskussionen dargestellt. Die jeweiligen Kategoriensysteme zeigen die Strukturen, Maßnahmen, Fähigkeiten und Haltungen, Kooperationen und Ressourcen, die aus Schulsicht für die Umsetzung von Inklusion und den Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität erforderlich sind. Der tabellarischen Auflistung folgend werden die Kategorien erläutert und durch Beispiele aus den Gruppendiskussionen veranschaulicht. Die Darstellung erfolgt differenziert nach Schulart. Abgerundet wird die Soll-Analyse durch einen Exkurs auf die quantitativ gewichteten Ressourcenbedarfe.

4.3.2.1 Realschule

Folgendes Kategoriensystem bildet die aus Sicht der Realschullehrkräfte notwendigen Strukturen, Maßnahmen, Fähigkeiten und Haltungen, Kooperationen und Ressourcen ab.

Tabelle 86: Kategoriensystem zur Realschule

Kodierungen	Nennungen
Unterricht, Förderung und Bewertung gestalten	27
Passende Unterrichtsformen einführen	10
Individualisierte Leistungsbewertung möglich machen	4
Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausbalancieren	13
Professionalisierung/Qualifizierung von Lehrkräften forcieren	56
Lehrkraft fort-/weiterbilden	45
Supervisionsangebote ausbauen	4
Bildungsauftrag/Rolle der Lehrenden überdenken und verändern	7
Elternarbeit initiieren und intensivieren	59
Mit den Eltern in Kontakt sein und sich austauschen	54
Forderungen von Eltern begegnen	5
Externe Kooperationen initiieren und intensivieren	146
Koordinatoren festlegen und Vernetzung gestalten	30
Mit (Psycho-)Therapeutinnen/Therapeuten/medizinischem Personal zusammenarbeiten	4
Mit Anlaufstellen/Behörden zusammenarbeiten	58
Mit anderen Realschulen zusammenarbeiten	10
Mit der Grundschule zusammenarbeiten	9
Mit Kulturexpertinnen/Kulturexperten zusammenarbeiten	5
Mit Dolmetscherinnen/Dolmetschern zusammenarbeiten	4
Mit weiterem externem Fachpersonal zusammenarbeiten	26
Schulinterne Kooperation aufbauen und stärken	167
Feste Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner an der Schule festlegen	8
Kooperation zwischen Schulleitung und Lehrkräften intensivieren	8
Kooperation von Lehrenden intensivieren	45
Teamteaching implementieren	(13)
Sich in (Teambesprechungen) austauschen	(32)
Mit Schulpsychologinnen/Schulpsychologen zusammenarbeiten	9



Kodierungen	Nennungen
Multiprofessionelles Arbeiten an der Schule implementieren	97
Schulbegleitungen einbinden und anleiten	(18)
Mit dem MSD zusammenarbeiten	(22)
Mit Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen zusammenarbeiten	(31)
Mit Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern kooperieren	(26)
Eine inklusive Schulkultur entwickeln	83
Verstehen und festlegen, was Inklusion (überhaupt) ist	4
Grenzen und Widersprüche von Inklusion erkennen und verstehen	3
An der Schule über Inklusion, Behinderung etc. aufklären	13
Transparenz über Diagnosen herstellen – Datenschutz wahren	23
Beauftragte für Behinderung/Inklusion festlegen	21
Inklusions-/diversitätssensible Haltungen/Einstellungen haben	7
Kultur der Anerkennung für das Engagement Lehrender entwickeln	12
Strukturelle Ressourcen und Veränderungen schaffen	182
Passende/gerechte Verteilung und Beschulung schaffen	16
Verteilungsschlüssel/-modalitäten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erarbeiten	(4)
Schwerpunktschulen einrichten	(12)
Zeitliche Ressourcen möglich machen	62
Zeit für die Anforderungen inklusiver Klassen haben	(45)
Zeit für Elternarbeit einrichten	(3)
Zeit für Lehrkräfteaustausch haben	(14)
Klassengröße reduzieren	23
Personelle Ressourcen aufstocken	12
Bauliche Maßnahmen durchführen	65
Räume für die Anforderungen von Inklusion gestalten	(22)
Zusätzliche Räume zur Verfügung stellen	(43)
Mittagsbetreuung an der Schule gestalten	4

Es lassen sich sieben übergeordnete Kategorien bilden, die im Folgenden durch Beschreibungen, Begründungen und Beispiele veranschaulicht und näher ausgeführt sind.

Unterricht, Förderung und Bewertung gestalten

Die Kategorie *Passende Unterrichtsformen einführen* (10 Nennungen) beschreibt zum einen die Unterrichtsgestaltung in heterogenen Klassen, die v.a. durch differenzierte Unterrichtsformen erfolgen soll, um auf die divergierenden Bedürfnisse in einer Klasse eingehen zu können. Zudem sollen die individuellen Bedarfe einzelner Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden, u.a. durch „Einzelunterricht“ oder „Einzelarbeiten“, aber auch Ruhephasen und „Entschleunigung“. Zum anderen sind die (sozialen) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch geeignete Formate zu fördern, beispielsweise indem SKILL-Stunden zu sozialen Kompetenzen und „Lernen lernen“ möglichst ausgeweitet und intensiviert werden.

Individualisierte Leistungsbewertung möglich machen (4 Nennungen) spiegelt den Wunsch einiger Lehrkräfte nach „mehr Spielraum in der Notengebung“ wider - im Sinne von „mehr

Abstand davon, alles dokumentieren zu müssen“, und flexible Vorgehensweisen in der Notengebung. Fehlt beispielsweise eine Schülerin/ein Schüler wegen Krankheit oder Therapie länger in der Schule, könne man deren/dessen Rückkehr erleichtern, indem man „Stoff nur in den prüfungsrelevanten Fächern nachholen“ lässt. Die Lehrenden merken zudem an, dass die strikten Vorschriften und Verfahren der Notengebung insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen überfordernd seien. Einige Jugendliche könnten beispielsweise „gar nicht damit umgehen, ausgefragt zu werden“.

Daran knüpft die Kategorie *Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausbalancieren* (13 Nennungen) an. Die „Herausforderungen der Heterogenität“ hat in den Augen der Lehrkräfte mit „Gleichberechtigung“ zu tun, wenn Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf zusammen unterrichtet werden. „Gleichberechtigung“ ist nicht gleichzusetzen mit „Gleichbehandlung“ („Ich schmeiß alle in einen Topf“), sondern meint, Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Chance zu geben und sie individuell in allgemeinbildenden Schulen zu fördern: „Dass ich die Schüler trotzdem zum Abschluss bringe, auf spezielle Bedürfnisse eingehe, gleichberechtigt behandle [...] Es geht darum, die Schüler hochzulupfen, nicht, dass sie zurück in die Sonderpädagogik gehen.“

Dafür braucht es ein individualisiertes Vorgehen und „vielfältige Förderung“, da in einer Klasse verschiedene Bedürfnisse zusammenkommen: „Wir hatten gerade den Fall, wir hatten einen eigenen Raum für die, die LRS haben, einer braucht eine Zeitverlängerung, einer braucht eine große Kopie“. Zugleich bedeutet Gleichberechtigung auch, „dass wir dabei nicht die Kinder aus dem Auge lassen, die keine Probleme haben und die in dem System, wo es Inklusion gibt, auch mal unter die Räder geraten könnten, weil man sie vielleicht vergisst“. Man dürfe als Lehrkraft nicht vergessen, „die Guten zu fordern und nicht nur die Zeit aufzuwenden; für die Kinder, die mehr Aufmerksamkeit brauchen“. Dem im Schulalltag gerecht zu werden, ist eine schwer umzusetzende Aufgabe, denn „es ist ja nicht mehr so, wenn es überhaupt jemals so war, dass jetzt alle nicht-Inklusionskinder total pflegeleicht wären“.

Professionalisierung/Qualifizierung von Lehrkräften forcieren

Dieses übergeordnete Feld enthält Forderungen nach konkreten Angeboten für Lehrkräfte sowie einen veränderten Blick auf den Bildungsauftrag und die Lehrerrolle. Die *Lehrkraft fort- und weiterbilden* (45 Nennungen) ist durchweg ein zentrales Anliegen: „Ich kann nicht irgendwas fordern und das Know-How dann nicht bei den Leuten haben, wo's hinsoll“; „wir müssen uns weiterbilden, spezialisieren und das dann multiplizieren“. Die Kategorie enthält den vielfach geäußerten Wunsch nach Weiterbildungsmaßnahmen, die für die Anforderungen der Inklusion und Diversität qualifizieren, denn „wir haben ja die Ausbildung gar nicht“. „Schulinterne Fortbildung“ oder „fundiertes Fachwissen“ mit Blick auf vielfältige Inhalte werden angeführt. Nötig sind Angebote zu sprachlichen oder kulturellen Aspekten („Da ist ein Kurde, der hat Probleme, mit Lehrerinnen umzugehen“), zu Krankheitsbildern bzw. Förderungsschwerpunkten und dem Umgang damit: „Ich muss wissen, wie tickt ein autistisches Kind, wie tickt ein anderes“; „wie [ist] mit verhaltensauffälligen Kindern umzugehen“. Wesentliches Ziel



ist, dass Lehrende wissen, wie sie „mit Problemen selbst umgehen können, wenn Fachpersonal dafür nicht vorhanden ist“. Dies betrifft zum einen den Unterricht („Wie zeichnet sich das [Krankheitsbild] aus, wie kann ich damit umgehen im Klassenverband, wie kann ich für den Schüler das Optimale rausholen“), zum anderen erhoffen sich die Lehrenden Hilfe für die Bewältigung herausfordernder, belastender Situationen im Schulalltag. Mehrfach wird betont, dass die Angebote „nachhaltig und tiefgreifend“ seien und „einen eine lange Zeit mitnehmen“ müssten: „Dieses Wissen, das brauchen alle Kollegen, regelmäßig, immer wieder“. „Es bringt nichts, einen Tag im PI zu sein“. Auch sollte es Anrechnungszeiten für Fort- und Weiterbildung geben, man wolle nicht Zeit „in den Sommerferien [...] opfern“.

Daneben sind *Supervisionsangebote auszubauen* (4 Nennungen), um sich über die Erfahrungen und Probleme des schulischen Alltags in heterogenen Klassen auszutauschen. „Man trifft sich viertel- oder halbjährlich und spricht darüber“. Wichtig sind dabei sowohl „psychologische Beratung“ als auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen im Sinne einer „kollegialen Fallberatung“, „um sich dort Informationen zu holen“.

Schließlich ist in einem auf Inklusion und Diversität ausgelegten Schulsystem der *Bildungsauftrag/Rolle der Lehrenden zu überdenken und zu verändern* (7 Nennungen). Man habe trotz Inklusion sowohl einen Erziehungs-, als auch einen Bildungsauftrag und müsse daher auf die Vermittlung von Fachinhalten und von Normen achten: „Eine Schule ist nicht nur Aufbewahrungsort, sondern wir sind hier auch eine Bildungseinrichtung“. „Wir müssen die Kinder gesellschaftsfähig machen, die müssen funktionieren, das ist unser Auftrag als Lehrer.“ Andererseits bringe die Inklusion eine „Neu-Definition des Berufs Lehrer“ mit sich. Das Berufsbild ändert sich, „früher haben wir ein Fach unterrichtet, heute sind wir im Alltag der Kinder drin, wir sind Pädagogen, weniger Fachvermittler“. Vielmehr ist eine stärker pädagogische und fürsorgende Ausrichtung erkennbar: „Man spricht oft über Schulfamilie. Wir sind hier oft die Ersatzfamilie, die Ersatzeltern“. Deutlich werden auch der Druck und die Erwartungshaltung, die auf den Lehrenden lastet: „Wenn [Inklusion] dann schief geht, wenn’s dann nicht klappt, ist nur der Lehrer Schuld“.

Elternarbeit initiieren und intensivieren

Mit den Eltern in Kontakt sein und sich austauschen (54 Nennungen) spielt eine entscheidende Rolle im Umgang mit Heterogenität und enthält Nennungen wie „mit den Eltern reden“, „Informationen durch Eltern“ oder „Eltern einbeziehen“. Vielfach wird der Austausch mit den Eltern als „große Hilfestellung“ empfunden und es wird als wichtig beschrieben, „die Eltern ins Boot zu holen“. Lehrerinnen und Lehrer sind häufig auf die Informationen von Eltern über deren Kinder bzw. deren Förderbedarf und den Umgang damit im Unterricht angewiesen: „Dass keine falsche Rücksicht genommen werden soll und das Kind die Sonderbehandlung, dass es zweimal die Stunde aufstehen darf, nicht braucht“. Darüber hinaus wäre ein offener Umgang mit Diagnosen oder Besonderheiten wichtig, um alle Beteiligten aufklären und entsprechend handeln zu können: „Wenn ich schwierigere Fälle habe, so wie Tourette oder Autismus: Ich muss auch andere Schüler darüber aufklären und auch Eltern einbeziehen. Es gibt



Elternteile, die wollen nicht, dass ihr Kind mit so einem Kind in der Klasse ist“. Aufklärung der Eltern ist den Lehrkräften daher wichtig, um Vertrauen auf- und Vorbehalte abzubauen:

„Wir haben die Idee, dieses für ihr Kind zu ermöglichen, dann sind wir den Kampf mit den Eltern los, wir haben mehr Vertrauen zueinander.“

„Eltern sind belastet, sind fertig mit ihrer Meinung: Ich wurde als Kind selbst so behandelt, wenn mein Kind einen multikulturellen Hintergrund hat, dann geben die Lehrkräfte die schlechten Noten, wenn man was sagt“.

Als Möglichkeit des Austauschs werden „Klassenelternabende“ gesehen. Allerdings wird Elternarbeit als nicht immer als einfach empfunden, wie die Kategorie *Forderungen von Eltern begegnen* (5 Nennungen) zeigt. Eltern von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden oft als fordernd und sehr präsent wahrgenommen: „Es gibt Inklusionseletern, die wissen besser über ihre Rechte Bescheid, die schreien am lautesten und wir sind die Bösen, wenn wir auch mal ‚nein‘ sagen, ach, sie sind ja so gestraft mit ihrem Inklusionskind“. „Da wird man über den Tisch gezogen, bis man es als Lehrer schafft, sich zu erkundigen, was man alles darf. Eltern fordern, fordern, fordern, man steht wie der ‚Ochs vorm Berg‘“. Die Lehrkräfte empfinden es als belastend, dass die Eltern ihnen häufig „nichts mehr zutrauen“: „Eltern sagen mir gegenüber, zum Beispiel am Telefon, wie ich meinen Job machen muss. Aber ich habe doch das fundierte Fachwissen und die Erfahrung. Wir als Lehrkräfte, wir richten es dann schon, ich bin doch die Expertin“. Als mögliche Lösung wird ein „verbindlicher Fahrplan“ vorgeschlagen, ein Vertrag, der mit den Eltern abgeschlossen wird: „Ich kann sagen, hier ist der Vertrag, jetzt sind sie mal nicht dran, ich unterrichte hier, das sind die Regeln.“

Externe Kooperationen initiieren und intensivieren

Der (verstärkten) Zusammenarbeit mit unterschiedlichen externen Partnerinnen und Partnern und Institutionen, aber auch anderen Schulen, kommt zentrale Bedeutung zu. Hierfür sind *Koordinatoren festzulegen und Vernetzung zu gestalten* (30 Nennungen), denn eine gelungene Vernetzung erfordert einen Überblick über das Angebot externer Institutionen und Hilfesysteme sowie eine Koordination bestehender und wünschenswerter Kooperationen – und dafür benötigt man „einen Ansprechpartner“, „eine feste Person [...], die alles ordnet und bereithält, z.B. in einem zentralen Ordner“, eine „Schnittstelle“. Diese Forderung bzw. Problematik fester Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zieht sich durch alle Bereiche externer Zusammenarbeit. Ohne jemanden, der externe Kooperationen pflegt und zusammenführt, arbeitet jeder für sich selbst und laufende sind Maßnahmen für die Schülerschaft sind: „Häufig hat man die Infos nicht, die man braucht, man läuft zweimal“. Die Ansprechperson sollte den Lehrkräften spezifische Kontaktpersonen bzw. Hilfesysteme für Anliegen von bzw. Probleme mit bestimmten Schülerinnen und Schülern vermitteln können. Das bedeutet, dass Koordinatorinnen und Koordinatoren „wissen, wen man dafür kontaktieren muss, wenn man mal so einen Schüler hat“, dass diese über das spezifische Angebot und die Hilfeleistungen bestimmter externer Partnerinnen und Partner Bescheid wissen müssen.

Mit (Psycho)Therapeutinnen/Therapeuten/medizinischem Personal zusammenarbeiten (4 Nennungen) verweist auf ein solches externes Hilfesystem. Therapeutinnen und Therapeuten



könnten zum einen für Schülerinnen und Schüler Therapieangebote an der Schule bereitstellen, zum anderen ließen sie sich in der Anleitung von bisher oft wenig qualifizierten Schulbegleitungen einsetzen. Zudem halten es die Lehrerinnen und Lehrer für wichtig, sich mit den behandelnden Therapeutinnen/Therapeuten oder Ärztinnen/Ärzten ihrer Schülerinnen und Schüler auszutauschen, um entsprechend handeln zu können. In einem solchen Austausch ließen sich auch „fachliche Fragen klären“, denn „wir haben nicht für alles das nötige Wissen“.

Mit Kulturexpertinnen und Kulturexperten zusammenarbeiten (5 Nennungen) umfasst den Wunsch der Lehrenden, auf „Personen mit kulturellem Wissen“ zurückgreifen zu können, und von diesen (regelmäßige) Beratung in interkulturellen Angelegenheiten zu erhalten; „dies von jemandem, der sich auskennt, ein interkultureller Experte ist“:

„Wir brauchen Leute, die mehr Einblick in den kulturellen Hintergrund haben, sie kennen die Kommunikationswege besser, z.B. von Schülern mit arabischem Hintergrund; hier zählt es, dass ich anrufe. Es passiert hundertmal mehr, wenn ich anrufe, denn in der Kultur spricht man von Angesicht zu Angesicht“.

Damit ist verbunden, *mit Dolmetscherinnen/Dolmetschern zusammenarbeiten* (4 Nennungen), die v.a. für Elterngespräche rasch verfügbar sein müssen: „Wir bräuchten schnell Übersetzer, wen rufe ich an, wenn wir etwas übersetzen müssen, z.B. in Farsi?“

Die Kategorie *Mit weiterem externem Fachpersonal zusammenarbeiten* (26 Nennungen) subsumiert weitere Akteurinnen und Akteure, die im Umgang mit Vielfalt unterstützen. Dies sind beispielsweise Personen, die zu den Förderschwerpunkten beraten.

Große Bedeutung messen die Lehrkräfte der Kategorie bei, *Mit Anlaufstellen/Behörden zusammenzuarbeiten* (52 Nennungen). Die vielen Nennungen lassen sich zum einen konkreten Einrichtungen und Angeboten der Stadt München zuordnen, wie z.B. der Erziehungshilfe, Beratungsstellen, dem Jugendamt, dem Sozialbürgerhaus oder Einrichtungen wie das Wichern Zentrum. Zum anderen ist diese Kategorie durch eine spezifische Forderung geprägt: der Wunsch nach „konkreten Ansprechpartnern“, die konstant zuständig und schnell greifbar sind. „Ich weiß, wo kann ich hingehen, bei dem und dem, wer zuständig ist, an wen ich mich wenden kann. Dass nicht drei Leute an einem Schüler arbeiten, aber keiner etwas davon weiß“, „jemand, den man erreicht, wo man nicht eine Woche auf den Termin warten muss“. Solche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner sollte es bei den Ämtern geben.

Die Diskussion geht allerdings über bestehende Institutionen und Ämter hinaus. Lehrende benötigen aus ihrer Sicht „eine Anlaufstelle [...], wenn Fragen aufkommen, z.B. wie gehe ich mit Inklusion um“. Es geht um Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der Stadt München, die dafür zur Verfügung stehen, wenn eine Schule Unterstützung im Kontext Inklusion benötigt bzw. Klärungsbedarf hat und die Hilfsangebote vermittelt („Eine Stelle, wo man uns sagt, mit denen können wir zusammenarbeiten, wenn kritische Situationen auftreten.“). Mehrfach wird betont, dass v.a. die stetige und enge Zusammenarbeit mit diesen Anlaufstellen wesentlich sei, sodass ein Vertrauensverhältnis entstehen kann: „Das sind Stellen, die mit unseren Problemen vertraut sind; Leute, die man kennt“. Die derzeitige Situation wird einer-



seits als unübersichtlich und „unstrukturiert“ beschrieben: „Als Lehrkraft weiß man nicht, wohin man sich wenden kann“. „Es gibt auch eine Stelle für Inklusion von der Stadt München, es ist aber nur eine einzige Stelle, der Mensch dort ist nicht erreichbar“. Andererseits sollten solche Anlaufstellen auch im Sinne einer Ressource im Umgang mit Bürokratie unterstützen. Denn viele Lehrkräfte sehen „zu große bürokratische Hürden“ mit der Inklusion verbunden, die sie derzeit in ihrem Alltag bewältigen müssen und die Zeit und Energie kosten: „Wer von uns hat nach Feierabend noch die Zeit und die Kraft, sich [um die verwalterischen Tätigkeiten] auch noch zu kümmern“. Zudem stehe der bürokratische Aufwand teils der Inklusion im Weg:

„Wir haben noch keine Flüchtlinge angesprochen, die eigentlich bei uns richtig sind und die wir in zwei Jahren so gut integrieren könnten, dass die Realschulabschluss machen und dass sie der Gesellschaft dann auch was zurückgeben könnten. Das wird verhindert durch Bürokratie, Klärung Aufenthaltsstatus etc.“

Neben den genannten Hilfssystemen halten es die Lehrerinnen und Lehrer für wichtig, mit anderen Schulen bzw. Schultypen zu kooperieren. Hier geht es zum einen darum, *mit anderen Realschulen zusammenzuarbeiten* (10 Nennungen). Eine Vernetzung der Schulen ermöglicht es, zu erfahren, wie andere Schulen mit Inklusion umgehen und sich darüber auszutauschen. Dafür sind allerdings die (zeitlichen) Rahmenbedingungen eine Herausforderung: „Die Zeit fehlt einfach, um sich zu vernetzen, es ist zu anstrengend“. Zudem sei der Austausch mit anderen Schulen wichtig, um sich besser über die gleichmäßige Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abstimmen zu können: „Das mit der Inklusion, das müsste eigentlich jede Schule können [...], wir hatten das Problem, dass sich alle [Inklusionsschülerinnen und -schüler] bei uns gemeldet haben“. Hier zeigen sich Verknüpfungen mit der später aufgeführten Kategorie zu den Verteilungsmodalitäten. Mit Blick auf den Übertritt und Anmeldemodalitäten gilt es, auch *mit der Grundschule zusammenzuarbeiten* (10 Nennungen). Der Austausch mit Grundschullehrkräften ist v.a. für den „Informationsfluss“ bedeutsam, um die Vorgeschichte der Schülerinnen und Schüler und Erfahrungen im Umgang mit diesen zu erhalten und darauf aufbauen zu können: „Damit du mitbekommst, was es in der Grundschule angestellt hat, was dem Kind hilft, auf was man achten soll“. „Es ist unnötig, wenn wir wieder bei null anfangen“.

Schulinterne Kooperation aufbauen und stärken

Die Lehrenden sehen ein großes Erfordernis darin, Strukturen schulinterner Zusammenarbeit auszuweiten bzw. zu verändern. Nicht nur innerhalb des Kollegiums, auch mit anderen Disziplinen an der Schule sollte vermehrt kooperiert werden. Ähnlich der Organisation externer Kooperationen gilt auch für die schulinterne Kooperation, *feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an der Schule festzulegen* (8 Nennungen), die in unterschiedlichen Kontexten innerschulischer Zusammenarbeit koordinative Aufgaben übernehmen und Lehrkräfte kontinuierlich unterstützen.

Die Kategorie *Kooperation zwischen Schulleitung und Lehrkräften intensivieren* (8 Nennungen) macht deutlich, dass Inklusion und der Umgang mit Diversität in der Schule nicht zuletzt die Unterstützung der Führungsebene erfordert: „Ich würd [Inklusion] gern anpacken, wir haben



wenigstens einen guten Chef, andere Schulen haben nicht mal das". Es bedarf flexibler Lösungen und kreativer Vorgehensweisen, die schnell und unkompliziert mit der Schulleitung abgesprochen und initiiert werden müssen. So könne man z.B. gemeinsam „die Grauzonen des Schulgesetzes“ ausloten oder „wenn etwas auftritt, dass ich dann eine Klassenleiterstunde mit dem Chef absprechen kann“. In der Kommunikation mit der Schulleitung wünsche man sich mehr Rückmeldung und teils mehr Wertschätzung, da der Unterricht in heterogenen Klassen den Lehrenden viel abverlange: „Auch mal von Chefseite: 'Hier die Klasse ist schwer, [...] du machst das gut'“. Dies greift auch die später skizzierte inklusive Schulkultur auf.

Die *Kooperation von Lehrenden intensivieren* (insgesamt 45 Nennungen) geschieht zum einen dadurch, *Teamteaching zu implementieren* (13 Nennungen), „dass man zu zweit im Klassenzimmer stehen kann“, denn „wenn viele schwierige Fälle in der Klasse sind, dann muss Teamteaching stattfinden“. Teamteaching kann sowohl durch zwei Lehrkräfte einer Schulart erfolgen als auch durch gemeinsames Unterrichten mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Dies wäre eine Entlastung für die Lehrkräfte, denn „wir müssen uns dauernd mit sonderpädagogischen Themen befassen, wir haben das ja gar nicht studiert, wir sind ja eigentlich nur Lehrer“. Zudem könnten v.a. die Schülerinnen und Schüler von einer solchen Doppelbesetzung profitieren, die eine „vielfältigere Förderung“ ermöglicht: „Das ist eine wünschenswerte Praxis, weil es wirklich den Kindern zugutekommt und man sich als Lehrkraft damit mehr auf den Einzelnen konzentrieren kann [...]. Dann kann ich das besser abfedern“.

Die verstärkte Zusammenarbeit im Team bringt den Bedarf mit sich, sich *in (Teambesprechungen) auszutauschen* (32 Nennungen). Dieses zentrale Anliegen der Lehrenden beinhaltet Nennungen wie „innerschulische Kommunikation“, „Klassenkonferenzen“ oder „Monatsgespräche für jede Klasse“. Wichtig ist den Lehrkräften, sich regelmäßig im Kollegium abzustimmen, „über Probleme zu sprechen“ und offene Frage klären zu können: „Wie man mit Nachteilsausgleichen umgeht, ob man Zeit vor oder nach Schulaufgaben gibt. Ganz praktische Fragen, dass man die mal klären kann“. Auch seien solche Treffen unerlässlich, um allen Beteiligten relevante Informationen über Schülerinnen und Schüler zukommen lassen zu können: „Was ist bei [den Inklusionskindern] zu beachten, was im Umgang mit jemandem, der Wutausbrüche hat, wie gehe ich damit um und zwar auch als Lehrer, der sonst nicht in der Klasse ist“. Ziel ist, dass alle Lehrkräfte „an einem Strang ziehen“ und gegenseitig aufeinander zu achten, „um zu sehen, wann beispielsweise der andere am Ende ist und man für ihn übernehmen [muss] und ihn entlasten kann“.

Mit *Schulpsychologinnen/Schulpsychologen zusammenzuarbeiten* (9 Nennungen) ermöglicht, dass diese zum einen die Lehrkräfte beraten können, beispielsweise in Fragen zu Förderbedarfen oder rechtlichen Gegebenheiten. Zum anderen wird in den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen „geschultes Personal“ gesehen, das den Schülerinnen und Schülern „psychologische Hilfe“ zukommen lassen kann und das auch in der Elternarbeit tätig sein kann.

Einen überaus hohen Stellenwert nimmt die Kategorie *Multiprofessionelles Arbeiten an der Schule zu implementieren* (insgesamt 97 Nennungen) ein. Diese umfasst die Kooperation mit unterschiedlichen Berufsgruppen, die mit zunehmender Heterogenität an allgemeinbildenden



Schulen immer wichtiger werden, wie die zahlreichen Nennungen unterstreichen. *Schulbegleitungen einbinden und anleiten* (18 Nennungen) betont die Relevanz „gut geschulter“, „qualifizierter“ Schulbegleitungen, „dass man dem nicht auch noch alles erklären muss, vielleicht, dass es da eine Fortbildung gibt, wo sie sich auch regelmäßig austauschen, vielleicht auch organisiert von MSD“. Daneben wäre eine einheitliche Regelung sinnvoll, damit jedes Kind/jeder Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf einige Monate begleitet wird: „Eine generelle Begleitung bis Dezember wäre gut, wenn ein Kind neu zu uns kommt“.

Mit dem MSD zusammenarbeiten (22 Nennungen) wird ebenfalls wiederholt von den Lehrenden genannt. Die „intensivierte Kooperation“ mit dem MSD soll v.a. dazu dienen, die Lehrkräfte zu beraten und Tipps zu geben, wenn eine Schülerin/ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf neu an eine Schule kommt: „Die kommen und sagen, welche Fördermaßnahmen, das muss berücksichtigt werden, das könnte man machen, und zwar für alle Lehrer, damit die mit den Kindern umgehen können“. Zudem möchten die Lehrkräfte „im Notfall auf den MSD zurückgreifen“ können.

Weiter sehen die Lehrkräfte großen Bedarf, *mit Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen zusammenzuarbeiten* (31 Nennungen). Von diesen erhoffen sie sich generelle Unterstützung zu den Themen Inklusion und Diversität, da Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über größere entsprechende Erfahrung verfügen: „Eigentlich müssten die [Sonderpädagogen] doch die Konzepte entwickeln, wie sie funktionieren können in Regelschulen. Die sind doch die Profis [...]. Und wir haben das nicht studiert, wir haben keine Ahnung, und jetzt müssen wir hier das Rad neu erfinden.“ Ebenso können Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen kontinuierliche „Ansprechpartner“ sein, „dass es an Schulen feste Sonderpädagogen gibt, die uns mit ihrem Wissen und [ihrer] Kompetenz unterstützen“. „Jemand der Ahnung hat von Krankheitsbildern, Störungen, der jederzeit verfügbar ist, und uns sagen kann, wie man damit umgeht, der zu unserer Schule gehört“. Im Unterricht könnten sonderpädagogische Lehrkräfte entlasten und zudem Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen gezielt unterstützen: „Das ist eine wünschenswerte Praxis, weil es wirklich den Kindern zugutekommt und man sich als Lehrkraft damit mehr auf den Einzelnen konzentrieren kann“.

Daran knüpft *mit Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern zusammenarbeiten* (26 Nennungen) an, wo sich bestehende Modelle und Konzepte ausbauen ließen: „Alles, was Probleme macht, landet früher oder später bei [der Jugendsozialarbeit]. Wir haben eine offene Tür, dann kommen die [Schülerinnen und Schüler] rein“. Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise im Unterricht „ausrasten“, können dort hingeschickt werden. Dieses Angebot ist jedoch teils „an der Schule nicht gut kommuniziert“. Als Folge wissen häufig weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler, welche Sozialpädagogin/welcher Sozialpädagoge für welchen Fall zuständig ist („niemand [weiß mehr], an wen man sich wenden soll“). Denkbare Lösungen wären „eine Klassenstunde“ mit der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter oder ein „Leitfaden für das Vorgehen“, um sich besser zu vernetzen und „Kommunikationsprobleme zu vermeiden“.



Eine inklusive Schulkultur entwickeln

Um eine inklusive Schulkultur entwickeln zu können, muss man zunächst *Verstehen und festlegen, was Inklusion (überhaupt) ist* (4 Nennungen). Dies drückt die bestehende Unsicherheit und „Unklarheit über den Begriff der Inklusion“ aus, die einige Lehrkräfte empfinden: „Der Begriff ist so wie eine Seifenblase“, „das ist momentan so Stochern im Nebel“, „Was heißt Inklusion, was fördere ich wo?“ Damit zusammen hängt *Grenzen und Widersprüche von Inklusion erkennen und verstehen* (3 Nennungen), die Sorge einiger Lehrender, dass Inklusion an allgemeinbildenden Schulen auch Schwierigkeiten verursache, die man nicht ignorieren dürfe: „Das Schlimmste, [...] das uns passieren kann, ist, dass man das Ganze romantisiert“. Auch sei es trotz sonderpädagogischem Förderbedarf oder „besonderem Hintergrund“ unerlässlich, Schülerinnen und Schülern „Grenzen aufzuzeigen“ und diese auch von der Schule verweisen zu können. Dies diene nicht zuletzt dem Schutz der Lehrkräfte und deren Ressourcen: „Wenn wir jeden sehen, sehen wir auch uns. Damit sind auch Grenzen aufgezeigt“.

An der Schule über Inklusion, Behinderung etc. aufklären (13 Nennungen) bedeutet „Sensibilisierung“, „das ganze Umfeld [einzubeziehen]“ und Lehrkräfte, Eltern und Mitschülerinnen/Mitschüler über Diagnosen oder besondere Merkmale einzelner Schülerinnen und Schüler aufzuklären. Nur so könne man als Lehrkraft mit herausfordernden Situationen umgehen: „Wenn ich weiß, der hat die Krankheit, der meint das nicht böse, dann kann ich damit umgehen“, Konsequenzen ziehen und Verständnis bei den Mitschülerinnen und Mitschülern schaffen. „[Beispiel ADHS]: Wenn sein Verhalten bei jedem Lehrer die gleichen Konsequenzen hat und die Mitschüler wissen das, dann braucht der sich gar nicht aufführen“. Nicht selten sind aber die Eltern dagegen, dass Diagnosen „offen in der Klasse kommuniziert werden [dürfen]“.

Es gilt daher, *Transparenz über Diagnosen herstellen – Datenschutz gewährleisten* (23 Nennungen) und diese beiden Pole auszubalancieren, was als schwierige Aufgabe beschrieben wird. Eine Weitergabe der Diagnosen oder Informationen über Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf benennen Lehrkräfte als wesentlich für ihre tägliche Arbeit in den Klassen: „Alle Leute, die unter einem Dach arbeiten, müssen doch zum Wohl des Kindes alles wissen“. „Dass man weiß, da ist jemand, [mit einer Behinderung], wer sitzt als Schüler in der Klasse, in welcher Klasse ist jemand drin, das ist wichtig, wenn ich Vertretung habe und ein unerwartetes Ereignis auftritt“. Derzeit müsse man das als Lehrkraft „auf sich allein gestellt schaffen“ und dürfe nicht sagen, „welches Kind was hat und was deswegen gemacht wird, da man eine Schweigepflicht hat“. Diese wird mehrfach als Hürde beschrieben, auch dafür, um Klassen sinnvoll zusammensetzen zu können, denn „man kann schon Probleme [um]gehen, wenn man zwei Schüler mit Problemen in unterschiedliche Klassen verteilt“.

In der Kategorie *Beauftragte für Behinderung/Inklusion festlegen* (21 Nennungen) drückt sich der intensive Wunsch der Lehrenden nach einem „Fallmanager“ oder „Inklusionscoach“ an der Schule aus. Wichtig sei „jemand, der alle Informationen hat“, diese verwaltet und zur Verfügung stellt: „Jeder braucht halt andere Informationen, und da ist einer, der alles kennt und weiß, wer was braucht“. Es geht auch um konkrete Hilfe und Beratung zu Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen: „Da gibt es dieses und dieses Buch, da kann man das ma-



chen, diese und diese Sportart ist zu unterlassen, das und das geht nicht“. „Wenn der hört, ihr geht ins Schullandheim, muss der sagen: Mit dem und dem Schüler, da geht's nicht“.

Die Kategorie *Inklusions-/Diversitätssensible Haltungen/Einstellungen haben* (7 Nennungen) ist als eine „grundsätzlichen Wertschätzung“ „gegenüber den Inklusionsschülern“ beschrieben. Es müsse „gefördert werden, dass man da offen ist, das ist das A und O“. Neben Offenheit geht es um Haltungen wie „Engagement [oder] Humor“, die in einer auf Inklusion und Vielfalt ausgelegten Schule von zentraler Bedeutung sind. Zudem mache die Inklusion „neue Perspektiven“ und „kreative Wege“ unerlässlich. Ähnlich der schon skizzierten veränderten Lehrerrolle „muss jedem klar sein, der Lehrer wird, er unterrichtet nicht nur ein Fach, sondern hat es mit Menschen zu tun“. Diese Haltung der Offenheit und Wertschätzung wird an einigen Schulen bereits gelebt: „Es wäre schön, wenn sich auch einmal ein Rollstuhlfahrer anmeldet“. „Auch alle anderen Schüler mit Handicap dürften gerne zu uns zur Schule kommen“.

Eine solche Kultur der Anerkennung an einer auf Heterogenität und Vielfalt ausgerichteten Schule erstreckt sich allerdings nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern bedeutet auch, eine *Kultur der Anerkennung für das Engagement Lehrender zu entwickeln* (12 Nennungen). Wie schon im Kontext der Zusammenarbeit mit der Schulleitung angeführt, wünschen sich Lehrende Wertschätzung, Lob und positive Rückmeldung, denn „wir machen wirklich einen ziemlich guten Job hier“. Aussagen wie „Bei schweren Fällen ist man halt allein“ führen nicht selten zu „Gefühlen der Kränkung“. „Mehr Anerkennung für die pädagogische Arbeit“ insbesondere in Zeiten neuer Anforderungen durch zunehmende Heterogenität wäre wichtig.

Strukturelle Ressourcen und Veränderungen schaffen

Strukturelle Ressourcen und Veränderungen sind für die Lehrkräfte wesentliche Erfordernisse, wenn ein inklusives, auf Vielfalt ausgelegtes Schulsystem realisiert werden soll. Nicht nur die hohe Zahl der Nennungen dieser Kategorie, v.a. auch die Aussagen der Lehrkräfte unterstreichen dies: „Klar, wir müssen's umsetzen und alles ist ein Menschenrechtsbeschluss, aber was mich nervt, ist, dass alles im Hauruckverfahren geschieht und alles auf einmal“. „Wenn wir keine Ressourcen haben und nicht die Zeit, dann kommt es auch nicht dazu, dass wir uns vernetzen, es bleibt eine Unwissenheit, die uns immer wieder auf den Anfang zurückbringt“. Die benötigten strukturellen Ressourcen umfassen verschiedene Bereiche.

Eine *Passende/gerechte Verteilung und Beschulung zu schaffen* (insgesamt 16 Nennungen) bedeutet zum einen, einen *Verteilungsschlüssel bzw. Verteilungsmodalitäten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erarbeiten* (4 Nennungen). Im Wesentlichen geht es um die „bessere Verteilung“ der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Klassen, z.B. eine „Deckelung der Anzahl verhaltensauffälliger Kinder pro Klasse“ oder „nicht acht Legastheniker-Schüler in einer Klasse“. Darüber hinaus wird diskutiert, *Schwerpunktschulen einzurichten* (12 Nennungen), die eine „Spezialisierung auf eine bestimmte Form von Inklusion“ bieten, etwa eine „Spezialisierung auf Autisten“. Aus Sicht der Lehrenden wäre es eine Entlastung, wenn man nur „ein Segment“ der Förderschwerpunkte an der Schule habe, denn „das ist so ein wahnsinniger Druck, wenn man denkt, man muss für alle da sein“.



Zeitliche Ressourcen möglich machen (insgesamt 62 Nennungen) drückt den dringenden Wunsch der Lehrkräfte nach der Verfügbarkeit von mehr Zeit in Form von Anrechnungsstunden aus. Ein wesentliches Anliegen ist es, *mehr Zeit für die Anforderungen inklusiver Klassen zu haben* (45 Nennungen). Dies umfasst „Zeit für die individuelle Zuwendung“ und die Beziehungsarbeit, um mit der Klasse „gut in ein persönliches Gespräch kommen zu können“. Gefordert wird dafür z.B. eine „zusätzliche Klassenleiterstunde“: „In der Mittagspause habe ich nicht Unterricht, sondern ich schnappe mir ein paar Mädels und geh mal in die Cafeteria. Das machen engagierte Lehrkräfte über ihre Zeit hinaus“. Darüber hinaus wünschen sich die Lehrenden auch Zeit für Gespräche mit anderen Beteiligten, die in heterogenen Klassen tätig sind, beispielsweise „für Entwicklungsberatung, für Schulbegleitungen etc.“. Gibt es solche Stunden nicht, dann „wird man in der Pause [damit Anliegen] bombardiert“. Auch Fortbildungen und pädagogische Konferenzen werden angesprochen: „Für sowas [muss] Zeit sein“, die angerechnet wird. Ebenso wird *Zeit für Elternarbeit einrichten* (3 Nennungen) gefordert, um sich auszutauschen. Ein Vorschlag lautet: „Die Klassenleitung bekommt dazu eine Lehrerwochenstunde in der Woche und macht im ersten Halbjahr Termine mit allen Eltern der Klasse“.

Zudem ist es den Lehrenden wichtig, *Zeit für den Lehrkräfteaustausch zu haben* (14 Nennungen), wie bei der schulinternen Kooperation schon deutlich wurde: „Es braucht mehr Zeit, wir müssen uns besser vorbereiten, besser informieren, mit Kollegen absprechen können“. „Wir haben keine Zeit uns auszutauschen, man mailt Emails“. Um den häufig empfundenen „Zeitdruck“, zusätzlichen „Zeitaufwand und Stress“ zu vermeiden und sich gegenseitig zu entlasten, wäre die Festlegung regelmäßiger Treffen sinnvoll: „Sich einmal die Woche zusammensetzen, zu klären, was ist gelaufen“. „Fixe Termine, [...] in denen Kollegen untereinander über Probleme sprechen können“. Wichtig sind angerechnete Stunden oder „Stundenkontingente“, „sodass ich das nicht in der Freizeit machen muss, es braucht mehr bezahlte Zeit“.

Einen weiteren zentralen Bedarf sehen die Lehrerinnen und Lehrer darin, die *Klassengröße zu reduzieren* (23 Nennungen), denn „wenn ich sage, 35 Kinder pro Klasse, dann sage ich gleichzeitig: Dann findet dort keine Inklusion statt“. Die Lehrenden halten kleine Klassen v.a. deshalb für sinnvoll, da man dort eher „jedem Kind gerecht [...] werden“ und dafür sorgen könne, „dass keiner untergeht“. Auch sei das Vermitteln von Fachinhalten in einer kleineren Klasse einfacher: „Ich habe nicht nur einen Erziehungs-, sondern auch einen Bildungsauftrag, dem komme ich in einer kleinen Klasse definitiv mehr nach als in einer großen Klasse“. Außerdem seien mit dieser Klassenstärke Schülergespräche über den Unterricht hinaus „organisatorisch schwer zu händeln“. 15 bis 20 Schülerinnen und Schüler pro Klasse wären ideal.

Nicht nur kleine Klassen, auch *Personelle Ressourcen aufstocken* (12 Nennungen) ist den Lehrerinnen und Lehrern wichtig, um schulinterne Kooperationsstrukturen auf- und ausbauen zu können. Diese Kategorie subsumiert den Wunsch nach „mehr Personal“, „Man-Power“ und „Unterstützung“, wobei sowohl „mehr Lehrkräfte“ als auch weitere Berufsgruppen eingeschlossen sind. So bedürfe es an den Schulen „viel mehr Schulsozialarbeiter, Förderlehrkräfte, Personen mit sonderpädagogischer Ausbildung“, „Experten, eine Mischung, um vernünftig Inklusion machen zu können“.



Die Kategorie *Bauliche Maßnahmen durchführen* (insgesamt 65 Nennungen) umfasst zum einen, *Räume für die Anforderungen von Inklusion zu gestalten* (22 Nennungen). Dies heißt beispielsweise, „mehr räumliche Gestaltungsfreiräume“ oder das Schaffen einer „angenehmen Umgebung“. Konkret wünschen sich die Lehrkräfte Räume, die für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geeignet sind. Ein „Teppichboden“ wäre beispielsweise sinnvoll, da dieser Neben- und Störgeräusche dämpft und so der Konzentration zuträglich wäre. Auch wäre es wichtig, „ausreichend Platz“ in den Klassenräumen zur Verfügung zu stellen. Glaswände werden teils kritisch betrachtet, da die Schülerinnen und Schüler „sofort auf Bewegungen von draußen reagieren“ und man sich unwohl fühle: „Das stell ich mir so schrecklich vor, jeder hat den Wunsch, dass das doch etwas Privatsphäre und geschlossene Räume sind“. Zum anderen sehen die Lehrenden großen Bedarf daran, *zusätzliche Räume zur Verfügung zu stellen* (43 Nennungen). Dies schließt zum einen Angebote für die Schülerschaft ein, wie einen „Raum zum Austoben“ („mit Boxsack“ oder „eine Dreifachturnhalle“. „Das ist in der Inklusion wichtig, weil gerade die besonders viel Bewegung brauchen“) oder „Ruhe-“ und „Rückzugsräume“. Ein reizarmer Raum zum Abschalten wäre wichtig, denn „viele Kinder, die auffällig sind, sind überfordert mit der Lernumgebung“. Momentan herrscht große Raumnot:

„Gibt's nicht. [...] Dass man die Möglichkeit hat, sich mit den Schülern auch einfach zurückzuziehen, etwas zu entschleunigen. Gerade den Autisten würde das gut tun, ich denk jetzt auch an meditative Anwendungen, dass man mit den Schülern, die Stress haben, denen würde das gut tun, wenn die da einen Raum haben – gerade auch als Ganztagschule.“

Sinnvoll wäre auch ein „Inklusionsraum“ oder „Red Room“, der z.B. die Möglichkeit bietet, Schülerinnen und Schüler aus einer herausfordernden (Unterrichts)Situation herauszunehmen: „Man könnte zum Schüler sagen, magst du nicht da mal für eine Viertelstunde hingehen, dir dort eine Auszeit nehmen“. „Es kann sein, dass der plötzlich anfängt zu weinen, ich muss ihn betreuen, die Klasse ist unbetreut, da wäre es gut, sagen zu können, geh mal in den Raum“. Nicht zuletzt werden Räume für das Unterrichten einer heterogenen Schülerschaft benötigt, z.B. „für differenzierte Unterrichtsformen“: „Mal ein kleiner Raum, gemütlich, in den ich mich mit Schülern zurückziehe, wenn ich Einzelunterricht mache“. Zum anderen wünschen sich die Lehrenden auch Rückzugsorte für sich selbst: „Wir arbeiten bis 16 Uhr, das ist sehr anstrengend, wenn man nicht mal Stille hat“. „Ich müsste mich im Klo einsperren und selbst da sind mir Kollegen schon hinterhergelaufen“. Schließlich bedarf es Platz, um sich im Team besprechen zu können, denn „dann braucht man auch einen Raum und nicht wie im Lehrerzimmer, wo alle zusammensitzen“. Zusätzlich wird auch auf Barrierefreiheit fokussiert, die derzeit an den Schulen teils nicht gegeben ist: „Barrierefrei geht bei uns schon nicht z.B. für einen Rollstuhlfahrer [...]. Der kommt nicht mal zur Schulleitung oder in Fachräume, bekommt die Toiletten nicht auf“.

Angesprochen wird auch die Notwendigkeit, *Mittagsbetreuung an der Schule zu gestalten* (4 Nennungen). Vorstellbar ist beispielsweise eine Kooperation mit dem „Sozialbürgerhaus“, das entsprechende Angebote übernehmen könnte.

4.3.2.2 Gymnasium

Für die Gymnasien stellt sich das Kategoriensystem zu den erforderlichen Strukturen, Maßnahmen, Fähigkeiten und Haltungen, Kooperationen und Ressourcen wie folgt dar.

Tabelle 87: Kategoriensystem zum Gymnasium

Kodierungen	Nennungen
Unterricht, Förderung und Bewertung gestalten	34
Passende Unterrichtsformen einführen	19
Individualisierte Leistungsbewertung möglich machen	7
Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausbalancieren	8
Professionalisierung/Qualifizierung von Lehrkräften forcieren	27
Lehrkraft fort-/weiterbilden	12
Supervisionsangebote ausbauen	9
Bildungsauftrag/Rolle der Lehrkraft überdenken und verändern	6
Elternarbeit initiieren und intensivieren	60
Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufbauen	9
Mit den Eltern in Kontakt sein und sich austauschen	46
Eltern entlasten	5
Externe Kooperationen initiieren und intensivieren	55
Mit (Psycho-)Therapeutinnen/Therapeuten zusammenarbeiten	16
Mit Anlaufstellen/Behörden zusammenarbeiten	28
Mit der Grundschule zusammenarbeiten	7
Mit Kulturexpertinnen/Kulturexperten zusammenarbeiten	4
Schulinterne Kooperation aufbauen und stärken	141
Kooperation von Lehrenden intensivieren	31
Teamteaching implementieren	(11)
Sich in (Teambesprechungen) austauschen	(13)
Lehrkräfte mit Zusatzqualifikation einbinden	(7)
Mit Schulpsychologinnen/Schulpsychologen zusammenarbeiten	32
Multiprofessionelles Arbeiten an der Schule implementieren	78
Schulbegleitungen einbinden und anleiten	(5)
Mit dem MSD zusammenarbeiten	(16)
Mit Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen zusammenarbeiten	(47)
Mit Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern kooperieren	(6)
Mit weiterem Fachpersonal kooperieren	(4)
Eine inklusive Schulkultur entwickeln	83
Verstehen und festlegen, was Inklusion (überhaupt) ist	24
Grenzen und Widersprüche von Inklusion erkennen und verstehen	11
An der Schule über Inklusion, Behinderung etc. aufklären	13
Beauftragte für Behinderung/Inklusion festlegen	3
Inklusions-/diversitätssensible Haltungen/Einstellungen haben	19
Transparenz über Diagnosen herstellen – Datenschutz wahren	13



Kodierungen	Nennungen
Unterricht, Förderung und Bewertung gestalten	34
Passende Unterrichtsformen einführen	19
Individualisierte Leistungsbewertung möglich machen	7
Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausbalancieren	8
Professionalisierung/Qualifizierung von Lehrkräften forcieren	27
Lehrkraft fort-/weiterbilden	12
Supervisionsangebote ausbauen	9
Bildungsauftrag/Rolle der Lehrkraft überdenken und verändern	6
Elternarbeit initiieren und intensivieren	60
Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufbauen	9
Mit den Eltern in Kontakt sein und sich austauschen	46
Eltern entlasten	5
Externe Kooperationen initiieren und intensivieren	55
Mit (Psycho-)Therapeutinnen/Therapeuten zusammenarbeiten	16
Mit Anlaufstellen/Behörden zusammenarbeiten	28
Mit der Grundschule zusammenarbeiten	7
Mit Kulturexpertinnen/Kulturexperten zusammenarbeiten	4
Schulinterne Kooperation aufbauen und stärken	141
Kooperation von Lehrenden intensivieren	31
Teamteaching implementieren	(11)
Sich in (Teambesprechungen) austauschen	(13)
Lehrkräfte mit Zusatzqualifikation einbinden	(7)
Mit Schulpsychologinnen/Schulpsychologen zusammenarbeiten	32
Multiprofessionelles Arbeiten an der Schule implementieren	78
Schulbegleitungen einbinden und anleiten	(5)
Mit dem MSD zusammenarbeiten	(16)
Mit Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen zusammenarbeiten	(47)
Mit Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern kooperieren	(6)
Mit weiterem Fachpersonal kooperieren	(4)
Eine inklusive Schulkultur entwickeln	83
Verstehen und festlegen, was Inklusion (überhaupt) ist	24
Grenzen und Widersprüche von Inklusion erkennen und verstehen	11
An der Schule über Inklusion, Behinderung etc. aufklären	13
Beauftragte für Behinderung/Inklusion festlegen	3
Inklusions-/diversitätssensible Haltungen/Einstellungen haben	19
Transparenz über Diagnosen herstellen – Datenschutz wahren	13
Strukturelle Ressourcen und Veränderungen schaffen	234
Passende/gerechte Verteilung für Beschulung schaffen	28
Verteilungsschlüssel/-modalitäten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erarbeiten	(9)
Schwerpunktschulen einrichten	(19)



Zeitliche Ressourcen möglich machen	58
Zeit für die Anforderungen inklusiver Klassen haben	(39)
Zeit für Elternarbeit einrichten	(5)
Zeit für Lehrkräfteaustausch haben	(14)
Klassengröße reduzieren	26
Personelle Ressourcen aufstocken	14
Technische Ausstattung verbessern	32
Bauliche Maßnahmen durchführen	51
Räume für die Anforderungen von Inklusion gestalten	(11)
Zusätzliche Räume zur Verfügung stellen	(40)
Finanzielle Unterstützung zur Verfügung stellen	22
Ganztagsangebot einführen	3

Die Kategorien lassen sich sieben übergeordneten Bereichen zuordnen, die im Folgenden durch Beschreibungen, Begründungen und Beispiele erläutert und näher ausgeführt sind.

Unterricht, Förderung und Bewertung gestalten

Die Kategorie *Passende Unterrichtsformen einführen* (19 Nennungen) fokussiert zunächst den didaktisch-methodischen Bereich. Lehrkräfte stellen die Bedeutung bestimmter Sozialformen des Unterrichts heraus, um eine heterogene Schülerschaft zu unterrichten. Vorrangig ist Gruppenarbeit. Auch leistungsdifferenzierter Unterricht - eine Trennung der Klasse in starke und schwache Leistungsgruppen - wäre sinnvoll, um den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Lernständen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Solche Unterrichtsformen werden aber als nur schwer umsetzbar wahrgenommen. Dies liegt zum einen im unruhigen oder mäßig regelorientiertem Verhalten der Schülerinnen und Schüler begründet:

„Was man nicht vergessen darf, ist, dass dann nur noch Frontalunterricht möglich ist. Ich kann alleine keine Stillarbeitsphasen ermöglichen, Gruppenarbeit geht auch nicht, ich traue mich ja nicht mal, der Klasse den Rücken zuzukehren beim an die Tafel schreiben“.

Zum anderen sind derzeit die Rahmenbedingungen für differenzierten Unterricht schwierig: Wäre die Klassenstärke geringer, „[könnten wir] differenzierter arbeiten, wir könnten jeden Schüler mehr berücksichtigen“. „Gruppenarbeit ist ungestört in den vorhandenen Räumen nicht möglich.“ Darüber hinaus wird der hohe und zusätzliche Aufwand, den die Erstellung entsprechender differenzierter Materialien mit sich bringt, angesprochen: „Unterschiedliche Übungsaufgaben, die ich dann mache, sind ein Mehraufwand noch und nöcher“.

Die Kategorie *Individualisierte Leistungsbewertung möglich machen* (7 Nennungen) konkretisiert Aussagen der Lehrkräfte dahingehend, dass das Notensystem (häufig trotz bestehenden Nachteilsausgleichen) den Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen nicht gerecht werde. Deshalb sei eine „Anpassung der Leistungsanforderungen“ erforderlich. Dies wirft die Frage auf, inwieweit man „die Leistungsanforderungen des einzelnen Schultypus auf die Kinder mit Potenzial oder fehlendem Potenzial übertragen kann“. Ein Lösungsansatz wird in der individuellen, flexiblen Bewertung mittels einer Art Punktesystem gesehen. Dies würde eine



Skalierung der Leistungen ermöglichen und so individuelle Bewertungen der Schülerinnen und Schüler zulassen. Insgesamt müsse man aber trotz individueller Lösungsansätze an Gymnasien bei „realistischen Zielsetzungen und einer Erhaltung der Anforderungen“ bleiben.

Damit einhergehend sind die *Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auszubalancieren* (8 Nennungen). Inklusiver Unterricht dürfe nicht bedeuten, dass „die leistungsstarken Schüler kaum mehr gefördert werden“ bzw. dass „Schüler, die keine Sonderzuwendung benötigen, vernachlässigt werden“. Hier stehen sich verschiedene Ansichten gegenüber. Einerseits gibt es die Position „Die guten Schülerinnen und Schüler werden ja nicht schlecht, weil sie mit den leistungsschwachen zusammen sind“. Andererseits sieht man die Gefahr, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf Kosten der restlichen Klasse auf sich ziehen und die Vermittlung von Stoff erschweren. Für dieses Dilemma sehen Lehrkräfte derzeit keine Lösung:

„Wir wollen auch die anderen 30 Kinder zur Hochschulreife führen und wir wollen auch die mit Problemen zur Hochschulreife bringen. Wir können sie rausschmeißen oder hoffen, dass sie umziehen, aber wir haben keine Stelle, wo sie hingehen und besser gefördert werden.“

Professionalisierung/Qualifizierung von Lehrkräften forcieren

Diese Kategorie schließt konkrete Angebote für Lehrende und eine Neuausrichtung von Bildungsauftrag und Lehrerrolle ein. In *Lehrkraft fort- und weiterbilden* (12 Nennungen) drückt sich die Sorge der Lehrkräfte aus, für die Anforderungen von Inklusion und Diversität nicht (ausreichend) qualifiziert zu sein. Die Lehrkräfte fordern eine umfassende Fort-/Weiterbildung zu unterschiedlichen Themenfeldern von Inklusion und Diversität. Das mehrfach geäußerte „Inklusionswissen“ ist als Fortbildung zu den verschiedenen Förderschwerpunkten und Krankheitsbildern zu verstehen. Auch wünschen sich Lehrkräfte „konkrete, individuelle Handlungsangebote“ im Sinne der Vermittlung von Verhaltensweisen, die „bedarfsorientiert bei problematischen Schülerinnen und Schülern“ in herausfordernden Situationen angewendet werden können. Als sinnvolle Form der Informationsvermittlung werden auch Vorträge an der Schule genannt, um sich über Förderschwerpunkte zu informieren. Solche Angebote müssten allerdings „auf der bezahlten Fortbildungsliste stehen, es soll eine geschätzte Arbeitszeit sein.“

Wesentlich sind auch Angebote und Maßnahmen, die Anforderungen und Belastungen aufzufangen, die aus einer zunehmend heterogenen Schülerschaft resultieren. Vorrangig sind *Supervisionsangebote auszubauen* (9 Nennungen), die regelmäßig zur Verfügung stehen.

Die Kategorie *Bildungsauftrag/Rolle der Lehrkräfte überdenken und verändern* (6 Nennungen) zielt auf eine Neuausrichtung des Bildungs- und Erziehungsauftrags ab: „Der Bildungsauftrag des Gymnasiums mit der starken kognitiven Ausrichtung zum Universitätsstudium muss neu überdacht werden. Es muss diskutiert werden, ob man mehr soziale Kompetenzen fördert.“ Dies geht mit einer Rollenänderung der Lehrkräfte einher: „Wir sind nicht mehr nur Fachkräf-



te, wir sind auch Erzieher und Betreuer.“ Durch die Anforderungen der Inklusion wird von den Lehrkräften weit mehr als das tägliche Unterrichten erwartet.

Elternarbeit initiieren und intensivieren

Die Eltern in schulische Prozesse einzubinden, stellt eine zentrale Maßnahme des Umgangs mit Inklusion und Diversität an Gymnasien dar. Das Elternhaus ist als „der Dreh- und Angelpunkt“ gelungener Inklusion beschrieben. Ein erster wichtiger Schritt liegt darin, ein *Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufzubauen* (9 Nennungen). Dabei geht es zum einen darum, dass Eltern den Lehrkräften zutrauen, ihre Kinder adäquat zu betreuen und deren besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. Zum anderen besteht auch bei Lehrkräften ein Bewusstsein dafür, etwas für dieses Vertrauen tun zu müssen: „Es sind eher Geisteshaltungen, an denen wir arbeiten müssen, das Vertrauen der Eltern und Schüler zu gewinnen und das bedarf Zeit“.

Generell ist wichtig, *mit den Eltern in Kontakt zu sein und sich auszutauschen* (46 Nennungen). Um die Eltern kennenzulernen, sind Zeit sowie Gespräche und Kommunikation mit den Eltern unerlässlich. In Vorgesprächen lassen sich über Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen Informationen austauschen und eine Einschätzung über die individuelle Eignung für die Schulart treffen. Leitend sollen Offenheit, klare Absprachen und die ausreichende Information über Vorgeschichten, Diagnosen und Bedarfe von Schülerinnen und Schülern sein. Ebenso sind die Grenzen der Eltern zu respektieren, wenn diese nicht alles offenlegen wollen:

„Offenheit als Wunsch, dass man nicht misstrauisch ist, sondern die notwendigen Informationen zukommen lässt, aber dass es auch Grenzen gibt, manche Sachen müssen die Lehrer ja gar nicht wissen.“

Ein Problem, das die Lehrenden immer wieder ansprechen, besteht in der Schweigepflicht, die die Eltern den Lehrkräften häufig auferlegen. Diese dürfen dann im Kollegium oder der Klasse nicht offen über einzelne Schülerinnen und Schüler kommunizieren, was den Austausch und den Umgang mit vielen Situationen erschwert. Denn hilfreich wären z.B. Klassenelternabende, auf denen die besonderen Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler offen kommuniziert, erklärt und der Umgang damit besprochen werden können. Dies sei nicht zuletzt für das Verständnis der anderen Eltern wichtig, die wiederum ihre eigenen Kinder über die besondere Situation der Mitschülerin/des Mitschülers aufklären können. Eine solche Offenheit wäre auch im Kontakt mit anderen beteiligten Personen und Institutionen wertvoll, beispielsweise gegenüber Therapeutinnen/Therapeuten oder der Schulpsychologie.

Der Kontakt mit den Eltern ist als nicht immer einfach beschrieben und die Verantwortung der Eltern wird hervorgehoben: „Lehrer sind nicht für alles zuständig, wir können nicht alle Probleme des Elternhauses lösen“. Trotzdem soll Schule die *Eltern entlasten* (5 Nennungen), v.a. Fachpersonal wie „MSD, Sozialpädagogen, Sonderpädagogen“: „Wenn die Eltern das Gefühl haben, die Leute sind g’scheit und sie kooperieren, ist das toll für die Eltern“.

Externe Kooperationen initiieren und intensivieren

Lehrende an Gymnasien äußern einen starken Wunsch nach (einer Intensivierung der) Kooperation mit verschiedenen externen Partnerinnen und Partnern. Hierzu zählt zunächst die Zu-



sammenarbeit mit (Psycho)Therapeutinnen/Therapeuten (16 Nennungen). Als hilfreich eingeschätzt würde die Anwesenheit einer therapeutisch ausgebildeten Person an der Schule, um Lehrkräfte im Schulalltag im Umgang mit herausfordernden Situationen zu unterstützen: „Beispiel Panikattacken: für solche Situationen wird einer gebraucht, der da ist und sowas auf-fängt.“ Generell besteht der Wunsch, sich „Standardsituationen“ von Therapeutinnen und Therapeuten erläutern zu lassen, um besser auf herausfordernde Situationen mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung vorbereitet zu sein. Darüber hinaus ist die Vernetzung von Schule und Therapie auch für den Therapieerfolg der jeweiligen Schülerinnen und Schüler relevant. Wichtig wäre die Vertrautheit therapeutischen Personals mit den schulischen Gegebenheiten und Inhalten. Therapeutinnen und Therapeuten sollten mehr von sich aus die Initiative ergreifen, an die Schule herantreten und mit dieser das Gespräch suchen, es solle für sie „normal [sein], mit Schulen zu kooperieren“. Vorstellbar sind „Hospitationen“ in der Schule, um in die Therapie den schulischen Kontext einbeziehen zu können.

Mit Anlaufstellen/Behörden zusammenzuarbeiten (28 Nennungen) hat ebenfalls hohen Stellenwert. Diese Kooperationen reichen von staatlichen und privaten Fachstellen, privaten Förderorganisationen, Anlaufstellen bei der Stadt über Behindertenbeauftragte bis hin zum Jugendamt oder einem externen psychologischen Dienst:

„Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner, die auch in die Schule kommen und telefonisch erreichbar sind. Diese sollten als Fachkräfte für die Schule zuständig sein, Fragen beantworten und die Organisation für weitere Maßnahmen übernehmen können, auch für Schulfahrten beispielsweise.“

„Dass es schnell eine Anlaufstelle außen gibt, z.B. für Schulpsychologen. Wo man sagen kann ‚Wir haben da ein Problem‘ und können uns da hinwenden.“

Die Lehrkräfte wünschen sich v.a. Kontaktpersonen, die Fragen entweder direkt beantworten oder passende Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner vermitteln. Betont wird immer wieder die Relevanz der Dauerhaftigkeit und Kontinuität dieser Stellen. Die bereits existierenden Stellen bei der Stadt und im Schulreferat werden teils als „nicht präsent“ beschrieben. Die Lehrkräfte lehnen auch eine zentrale Vergabestelle ab, eine Stelle, „die Fälle sammelt und an Schulen zuweist, ohne die Schulen zu kennen und sonst sich mit den Gegebenheiten auseinanderzusetzen, ob das machbar ist und wie“. Ein auf individuelle Einzelfälle abgestimmtes und wohl durchdachtes Vorgehen wird also als essenziell gesehen.

Vereinzelt wird eine (engere) *Zusammenarbeit mit Grundschulen* (7 Nennungen) angesprochen, im Wesentlichen zur Weitergabe von Informationen, die über Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen vorliegen. Es wäre hilfreich zu wissen, „was an der Grundschule bereits gelaufen ist“. Die Dringlichkeit des persönlichen Austauschs verstärkt sich dadurch, dass aus den Grundschulzeugnissen wenig Information hervorginge, da Kopfnoten über beispielsweise soziales Verhalten der Schülerin/des Schülers nicht mehr vermerkt werden und „im Übertrittszeugnis generell nichts Kritisches“ stehen dürfe.



Seltener äußern die Lehrerinnen und Lehrer den Wunsch, (stärker) *mit Kulturexpertinnen/Kulturexperten zusammenzuarbeiten* (4 Nennungen). Dennoch sind einige Vorteile benannt, denn diese könnten „z.B. übersetzen oder kulturelle Unterschiede erklären“:

„Die Kollegin aus dem Fach Türkisch, die wird öfter eingesetzt als Dolmetscherin. Vor allem weil die Kommunikation mit den Eltern schwierig ist. Da gehört auch die Übermittlung dieser Werte, damit die Schülerin vielleicht doch auf die Klassenfahrt mitfahren kann und dass wir eben nicht rassistisch sind, wenn wir unser Klassenfahrtprogramm haben und sagen, da soll die Schülerin mitfahren. Da wäre ein Kulturmittler sinnvoll. Eltern müssen informiert werden, was zur Schule alles dazugehört. Die lernen unser Schulsystem nicht kennen, 80% der Eltern kennen unser Schulsystem nicht.“

Schulinterne Kooperation aufbauen und stärken

Besonders auf schulinterner Ebene sehen die Lehrkräfte durchweg großen Bedarf an einem Ausbau der Zusammenarbeit. Dieser umfasst sowohl die Kooperation der Lehrkräfte untereinander als auch die mit weiteren Personengruppen und Professionen.

Die Kategorie *Kooperation von Lehrenden intensivieren* (insgesamt 31 Nennungen) subsumiert verschiedene Facetten der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums. Dazu zählt *Teamenteaching implementieren* (11 Nennungen), beschrieben durch Begriffe wie „Lehrerteams“, „Doppelbesetzung“, „Lehrkräfte als Team zusammenführen“ oder „zweite Person im Unterricht“. Darunter verstehen die Lehrkräfte sowohl zwei Lehrkräfte als auch eine zweite Person, die im Unterricht anwesend ist und sich um einzelne Schülerinnen und Schüler kümmert. Dabei sei eine Person wichtig, „die weiß, was man in den Situationen macht, um adäquat reagieren zu können“, z.B. wenn einzelne Schülerinnen oder Schüler den Stoff nicht verstehen. Eine Unterstützung durch eine weitere Person wird als entlastend für das Unterrichten in heterogenen Klassen angeführt, denn „[...] wenn man zu zweit ist, entspannt sich alles“. Im Kontext von Teamenteaching sind allerdings weitere Rahmenbedingungen relevant:

„Wenn ich allein bin mit vier [Inklusionskindern] bei [einer Klassenstärke von] 15, dann geht es alleine auch nicht. Also am besten wären 15 und zwei Personen und große Räume, dass man die Gruppe auch mal trennen könnte.“

Da die Teamarbeit auch Besprechungen notwendig macht, besteht Bedarf, *sich (in Teambesprechungen) auszutauschen* (13 Nennungen), um den Kolleginnen und Kollegen Informationen weiterzugeben und Lösungen zu besprechen. Ein „Gesamtbild“ über einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen könne sich nur dann zusammenfügen, wenn sich alle Beteiligten im Gespräch befänden. Dafür muss Zeit für regelmäßige Teamsitzungen angerechnet werden:

„Wenn wir uns im Team treffen, dann [sind die Probleme von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung] immer nur on Top, wenn es aber feste Anrechnungstunden gäbe, dann könnte man da mehr machen und das regelmäßig installieren“.

Unter *Lehrkräfte mit Zusatzqualifikation einbinden* (7 Nennungen) verstehen Lehrende z.B. „für Inklusion ausgebildete zusätzliche Lehrkräfte“ bzw. „Lehrkräfte, die spezielle Kompetenzen“.



zen haben für spezielle Schüler“. Diese könnten z.B. eine Förderschulausbildung haben und an die allgemeinbildenden Schulen kommen, um in Unterrichtsstunden zu unterstützen. Diese Lehrkräfte könnten am regulären Unterricht teilnehmen und z.B. mit einzelnen Schülerinnen und Schülern den Raum verlassen, falls erforderlich. Wichtig ist den Lehrkräften eine differenzierte Zuständigkeit: Nicht nur „eine Person für alle Behinderungen“, sondern Lehrkräfte, die für spezifische Förderschwerpunkte zuständig sind, also („konkret und passend“). Es sei für Inklusion noch wichtiger, dass die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und der Person, die sich auskennt, zusammenpassen. Die Lehrkräfte erhoffen sich von diesen zusätzlich qualifizierten Kolleginnen und Kollegen Entlastung und Unterstützung für die tägliche Arbeit.

Zusätzlich soll intensiver *mit Schulpsychologinnen/Schulpsychologen zusammengearbeitet* (32 Nennungen) werden. Deren Zahl bzw. die zur Verfügung stehenden Stunden müssten aufgestockt werden (siehe personelle Ressource). Momentan sei oftmals nur eine Schulpsychologin/ein Schulpsychologe an den Gymnasien tätig und für mehrere Hundert Schülerinnen und Schüler zuständig. Eine Zahl von wenigstens zwei bis drei Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sei wünschenswert. Lehrkräfte erwarten sich von der Zusammenarbeit Rat und konkrete Hilfestellungen hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen: „Jemanden ansprechen zu können, wenn man ein konkretes Symptom hat, dass ich jemanden mit Erfahrung finden kann, der sagt, das und das kann man tun.“ „Es geht um die verschiedenen Krankheitsbilder, den Umgang damit. Ich geh auf die Schulpsychologin zu, hast du mal eine halbe Minute Zeit und sie zeigt Lösungen, wie sie es machen würde.“ Darüber hinaus erhoffen sich die Lehrerinnen und Lehrer von den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen die Vermittlung von Kontakten und Hilfestellungen, „dass ich da nicht selbst zum Telefon greifen muss, sondern, dass ich da über diese Personen hinaus Hilfe holen, Hilfe bekommen kann“. Diese fachliche Unterstützung und Beratung wird als wichtig erachtet, da Lehrkräfte nicht über das schulpsychologische Fachwissen verfügen („weil ich bin ja in der Regel Laie“). Eine Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie wird in der Schweigepflicht gesehen, die oftmals einer umfassenden Weitergabe von Information im Weg steht: „Dass der Schulpsychologe mir nicht die ganze Wahrheit über ein Kind sagen darf, sondern nur Andeutungen, so kann man nicht arbeiten.“

Eine große Bedeutung kommt dem zu, *Multiprofessionelles Arbeiten an der Schule zu implementieren* (insgesamt 78 Nennungen). Die zahlreichen Nennungen beziehen sich auf die Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen, die im Kontext von Inklusion und Heterogenität an Bedeutung gewinnen. Gerade aufgrund der besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler gilt es, *Schulbegleitungen einzubinden und anzuleiten* (5 Nennungen). Allerdings ist dieser Betreuungskontext problembehaftet: „Kinder mit Schulbegleitungen halten es eigentlich nicht aus, den ganzen Tag in der Klasse zu bleiben. Schulbegleitungen sind allerdings ein schlecht bezahlter Job.“

Eine größere Bedeutung kommt der *Zusammenarbeit mit dem MSD* zu (16 Nennungen). Die Lehrkräfte wünschen sich eine engere Kooperation, von der sie sich zum einen Hilfe und Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarfen erhoffen: „Die [sagen uns], was wir im konkreten Fall wirklich tun



können“. Zum anderen kann die Unterstützung durch den MSD mit Blick auf Sensibilisierung und Aufklärung der Klassen bereichern:

„Beispiel [aus einer] Klasse mit sehbehindertem Mädchen. Hier war ein enger Kontakt mit dem MSD aus der Grundschule, der hat mir wahnsinnig geholfen im Matheunterricht, ganz banale Dinge. Er kam tatsächlich in die Klasse und hat mit den Kindern etwas gemacht, von da an war das Verhältnis ein anderes. Man hat sofort gemerkt, da ist mit den Kindern etwas passiert.“

Allerdings schildern die Lehrkräfte Probleme hinsichtlich der Verfügbarkeit des MSD. So sei es teils „ein großer Aufwand“, diesen an die Schule zu holen, denn „[...] es gibt [verschiedene MSD-Bereiche], und sie waren schon einmal da, aber sie sind oft unterschiedlich ausgelastet.“ Generell sollte der MSD mehr Kapazitäten haben, da an den Gymnasien großer Bedarf an Unterstützung bestehe. So ist der MSD z.B. für zwei bis drei Schülerinnen und Schüler an einer Schule tätig, „aber wir als Schule könnten denen 40 bis 50 Fälle vermitteln“.

Vielfach besteht der Wunsch, *mit Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen zusammenzuarbeiten* (47 Nennungen). Wichtig ist den Lehrkräften v.a., dass sich diese Berufsgruppe mit den verschiedenen Förderschwerpunkten bzw. Krankheitsbildern auskennt, mit diesem Fachwissen beratend und unterstützend zur Seite steht und im Alltag erreichbar ist: „Das Miteinander Reden über Probleme wäre wichtig, auf einem kurzen Dienstweg“, „damit man jemanden hat, der einem zur Seite steht“. Daneben könnten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auch im Unterricht unterstützen, indem sie als Beobachter von Zeit zu Zeit im Klassenzimmer sind und der Lehrkraft Tipps für den Umgang mit bestimmten Schülerinnen und Schülern geben, „damit ich mit den Handlungsmöglichkeiten ausloten kann“. Auch wären diese Fachkräfte hilfreich „für Fälle, wo das Kind manchmal nicht im Unterricht bleiben kann“. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen könnten sich dann um die Schülerinnen und Schüler kümmern, „damit die sich beruhigen können“. Auch Gespräche mit dem Umfeld der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers, wie mit Eltern oder Freunden, und dem Kind/Jugendlichen selbst solle die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge übernehmen, um auf „sensible Stellen“ zu achten.

Ähnliche Erwartungen haben Lehrkräfte an eine *Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern* (6 Nennungen). Man bräuchte „mehrer[e] Sozialpädagogen“, die ständig in der Schule erreichbar sind und die die Schülerinnen und Schüler auffangen, „damit die sich mal kurz beruhigen, mal kurz runterfahren können“. Unter die *Zusammenarbeit mit weiterem Fachpersonal* (4 Nennungen) fallen Erzieherinnen und Erzieher (z.B. zur Betreuung, wenn jemand den Unterricht verlassen muss).

Eine inklusive Schulkultur entwickeln

Eine inklusive Schulkultur zu gestalten beginnt damit, zu *Verstehen und Festzulegen, was Inklusion (überhaupt) ist* (24 Nennungen). „Jeder spricht über Inklusion, aber keiner weiß, wer inkludiert werden soll. Es ist ein Modewort wie Differenzierung, Individualisierung.“ „Vorher ist eine Definition des Begriffs notwendig [...]. Es muss sich die Frage klären, wann ist ein Kind wirklich inkludiert?“ Es besteht Unklarheit darüber, welche Schülerinnen und Schüler „inklusi-



onswürdig“ sind und ab wann Inklusion „gelingen“ ist. In diesem Kontext wird Inklusion als eine große Herausforderung für die allgemeinbildenden Schulen beschrieben: „Es ist schwer, sich als Schule auf alle möglichen Einschränkungen einzustellen.“ Die Breite des Begriffs führt aus Sicht der Lehrkräfte dazu, dass man sich fragen müsse, „wo sind die Grenzen, wo ist die Begrenztheit des Machbaren?“ – eine Problematik, die der entsprechend benannten Kategorie *Grenzen und Widersprüche von Inklusion erkennen und verstehen* (11 Nennungen) zugrunde liegt. Der Inklusionsbegriff stoße an den allgemeinbildenden Schulen bzw. im dreigliedrigen Schulsystem an seine Grenzen, da es hier oft um messbare Leistungen geht, was aber oft widersprüchlich zum Inklusionsgedanken sei. Eine „Klärung des Widerspruchs ‚Leistungsbezogene Separation vs. gesellschaftliche Inklusion‘“ sei deshalb wichtig. Dem steht erneut gegenüber, dass man trotz Inklusion das Anforderungsniveau des Gymnasiums wahren und dafür sorgen müsse, dass Lehrkräfte ihren Unterricht durchführen können.

An der Schule über Inklusion, Behinderung etc. aufzuklären (13 Nennungen) stellt ein wichtiges Element der Entwicklung einer inklusiven Schulkultur dar. Gefordert werden mehr Informationen für Schülerschaft, Kollegium und Eltern. Es geht um „Transparenz“ und „Aufklärung“, so dass „das dann normaler ist“, wenn eine Schülerin/ein Schüler mit besonderen Bedarfen an der Schule unterrichtet wird. Gerade für die Schülerinnen und Schüler wird diese Sensibilisierung als wichtig beschrieben. Vorstellbar sei z.B. eine „Skillstunde für [die] Inklusionsthematik“, in der Schülerinnen und Schüler über Inklusion lernen können und „Aufklärung“ stattfindet: „So wie man über das Lernen lernt, lernt man über Inklusion, wie man mit dem umgeht“. Der offene Umgang soll helfen, „Unsicherheiten [abzubauen]“: „Wir müssen normalen Kindern die Gelegenheit geben, mit besonderen Kindern in Kontakt zu kommen. Die können davon profitieren, jemand anderem zu helfen. [...] Wir gehen stark auf Leistung, und vernachlässigen das Soziale.“ Um diese Aufklärungsarbeit zu leisten, wird angeregt, eine *Beauftragte/einen Beauftragten für Behinderung/Inklusion festzulegen* (3 Nennungen). Diese Person könnte als eine Art „Case-Manager“ fungieren und stellt ein „Amt“, eine festgelegte Person, dar, die offiziell mit dieser Funktion betraut wurde.

Die Kategorie *Inklusions-/diversitätssensible Haltungen/Einstellungen haben* (19 Nennungen) betont „Akzeptanz“ oder „unvoreingenommenen Umgang mit Anderssein“. Haltungen und Einstellungen erfahren in den Diskussionen einen hohen Stellenwert und nehmen einen großen Raum ein, wie folgendes Beispiel exemplifiziert: „Haltungen und Einstellungen [...] sind das Wichtigste und eine Grundvoraussetzung [...]“. Wesentlich ist dabei Offenheit: „Es muss eine offene Haltung geben: Liebes Kind, jetzt kommst du und dann schauen wir mal.“ „Eine zugewandte Haltung dem Kind gegenüber, völlig egal, ob man das Kind im Unterricht oder in der Pause hat.“ „Jeder ist individuell und dann ist das so.“ Diese Haltung ist so wichtig, denn „Ich habe das Gefühl, ohne Kommunikation und der Offenheit aller [...] gibt es keine Inklusion.“ Dies ist eine Basis dafür, dass es keine Stigmatisierung gibt, was beispielsweise einschließt, sich zu „trauen, über eigene Probleme zu sprechen, dass es auch für andere in Ordnung ist“. Dennoch ruft das bislang wenig vertraute Thema der Inklusion auch Skepsis bei den Lehrkräften hervor, da dies ein „ungewohntes Feld ist“.



Transparenz über Diagnosen herstellen – Datenschutz wahren (13 Nennungen) ist, wie schon zuvor angerissen, charakterisiert durch das Problem, dass Lehrerinnen und Lehrer oft aus Gründen des Datenschutzes nicht an relevante Informationen über Schülerinnen und Schüler gelangen: „Oft wissen wir gar nicht, was die Schüler mitbringen, wenn wir sie aufnehmen. Oft entwickelt es sich oder ergibt es sich, man merkt vieles erst mit der Zeit“. Fehlende oder nicht bekannte Diagnosen sind häufig auch ein Problem hinsichtlich des Nachteilsausgleichs, der dann nicht gewährt werden kann. „Mehr Transparenz“ und „Akteneinsicht“ wären nötig. Dabei ist aber die Balance zu wahren aus umfassendem Informationsgewinn und dem Überschreiten (juristischer) Grenzen: „Da wär’ schon noch was möglich, dass wir da mehr Informationen bekommen könnten, ohne dass wir da datenschutzrechtliche Fehler begehen.“

Strukturelle Ressourcen und Veränderungen schaffen

Strukturelle Ressourcen werden an den Gymnasien als zentrale Elemente der schulischen Umsetzung von Inklusion und für Maßnahmen zu Diversität gesehen. Dies zeigt sich nicht nur durch die hohe Anzahl an Nennungen, sondern auch durch die Äußerungen der Lehrenden. Eine Lehrkraft beschreibt die Umsetzung von Inklusion mit den derzeitigen Rahmenbedingungen als „reine Illusion und Ideologie, gar Utopie“. Die verschiedenen ausgeführten Kategorien hängen zusammen und greifen ineinander über: „Wenn wir genügend Lehrkräfte hätten, mehr Zeit, mehr Räume, weniger Schüler, dann wäre das eher machbar.“

Die übergeordnete Kategorie *Passende/gerechte Verteilung für Beschulung schaffen* (insgesamt 28 Nennungen) beinhaltet Überlegungen dahingehend, einen *Verteilungsschlüssel für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erarbeiten* (9 Nennungen). Dies hängt eng mit der zuvor geschilderten Unklarheit über Inklusion zusammen, „es gibt keine klare Definition von Schülern, die an einem Gymnasium künftig inkludiert werden müssten [oder] dürften.“ „Es gibt Schüler, die nicht mit dir reden können, aber am Computer programmieren können. Wo ziehe ich da die Grenze?“ Genannt wird die Notwendigkeit, „dass Leistungsfähigkeit entscheidet, welche Schule die richtige ist“. Dies führt zu der Überlegung, *Schwerpunktschulen einzurichten* (19 Nennungen). Hierunter fallen Nennungen wie ein „Zweig für Inklusion“ sowie Äußerungen, „ob alle Schulen Inklusionsschulen werden, oder ob von den allgemeinbildenden Schulen gewisse Schulen Inklusionsschulen werden“ sollten.

Zeitliche Ressourcen möglich machen (insgesamt 58 Nennungen) umfassend die intensiv diskutierte Forderung nach mehr Zeit auf verschiedenen Ebenen. Die hohe Zahl der Nennungen unterstreicht die große Relevanz dieser Kategorie. Zunächst müssten Lehrkräfte *Zeit für die Anforderungen inklusiver Klassen haben* (39 Nennungen). Inklusion bedeutet mehr Zeitaufwand, für den die Lehrerinnen und Lehrer sich Anrechnungsstunden bzw. Entlastungsstunden für Mehraufwand und mehr Zeit für die pädagogische Arbeit wünschen.

„Lehrkräfte brauchen mehr Anrechnungsstunden/Betreuungsstunden, um der Fülle an Aufgaben gerecht zu werden. Wir machen das ja aus Idealismus [...], wenn wir unsere eigentlichen Aufgaben anschauen. Es sind ja so viele Betreuungsstunden dabei, zum Beispiel beim Nachteilsausgleich, wo man länger sitzt



um die Schülerin zu beaufsichtigen bei der Schulaufgabe. Und natürlich die Teamsitzungen und -treffen.“

„Bei unserer Schülerin mit Sehbehinderung stehen zumindest zwei Stunden für gewisse Lehrkräfte zur Verfügung, aber andere Lehrkräfte, die die Schülerin auch unterrichten, kriegen für zusätzliche Kopierarbeiten und die längere Vorbereitungszeit keine Anrechnungsstunden.“

Benötigt werden aber nicht (nur) Anrechnungsstunden, die für bestimmte Schülerinnen und Schüler oder eine bestimmte Behinderung festgelegt sind, sondern ein „Pool“ an Stunden, der generell zur Verfügung steht und der flexibel einsetzbar ist.

Auch wird *Zeit für die Elternarbeit* (5 Nennungen) benötigt, „nicht nur die fünf Minuten im Elternabend oder im Fünf-Minuten-Takt am Elternsprechtag und auch nicht in meiner Freizeit um 20 Uhr am Telefon.“ Zudem ist es erforderlich, *Zeit für Lehreraustausch zu haben* (14 Nennungen). Dies schließt „mehr Diskussions- und Teamstunden“, „Zeit für pädagogische Gespräche“ oder „Zeit für (Fall)Besprechungen“ ein, „dann könnte man sich öfter zusammensetzen und wirklich einzelne Fälle besprechen. Ein Vertretungslehrer, der nur eine Stunde in der Klasse ist, muss trotzdem wissen, dass die Schülerin Panikattacken kriegt.“

Einigkeit herrscht darin, die *Klassengröße zu reduzieren* (26 Nennungen). „Wenn viele schwierige Kinder drin sind, braucht es kleinere Klassen“, „sonst gehen die anderen unter“. Insbesondere für die individuelle Betreuung einzelner Schülerinnen und Schüler seien kleine Klassen zentral: „Schüler müssten dann nicht erst Inklusionsschüler werden, weil sie von vorne herein aufgefangen werden.“ „Wir hätten viele Probleme nicht, wenn wir weniger Schüler hätten. Wir könnten differenziert arbeiten, wir könnten jeden Schüler mehr berücksichtigen.“ Die Vorstellungen über eine „ideale“ Klassengröße schwanken dabei zwischen einer Zahl von zehn und 25 Schülerinnen und Schülern.

Personelle Ressourcen aufstocken (14 Nennungen) subsumiert den Bedarf an „viel mehr Personal“, denn „wenn wir Inklusion haben wollen, müssen wir auf viel mehr Personal zurückgreifen können“. Diese Kategorie knüpft damit an die geschilderten Kategorien zum Teamteaching und der Schulbegleitung an („für flächendeckendes Teamteaching oder Schulbegleiter für einzelne Kinder“). Gleiches gilt für eine Aufstockung von „MSD, Schulpsychologen etc.“. Denkbar wären „zusätzliche Stellen pro Behinderung“, die sich beispielsweise um Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen gezielt kümmern: „Genauso wie ich für Sehgeschädigte bestimmte Ressourcen brauche, brauche ich für Kinder mit emotionalem und sozialem Förderbedarf vielleicht eher Sportsachen, Auszeitraum [...] oder weiteres Personal.“ Der zusätzliche Bedarf hinsichtlich Schulpsychologie und Schulsozialarbeit(stunden) wurde schon bei der innerschulischen Kooperation herausgestellt.

Die *technische Ausstattung verbessern* (32 Nennungen) ist aus Sicht der Lehrenden von zentraler Bedeutung für die Realisierung inklusiver Beschulung. Die derzeitigen technischen Voraussetzungen an den Schulen werden der Inklusion kaum gerecht:

„Wir bräuchten für die hörgeschädigten Schüler Räume, die schallgeschützt sind, Rückzugsräume, wo man die Schüler rausziehen kann; die Beleuchtungs-

situation für Schüler, die schlecht sehen, muss sich ändern; man braucht Strom, man kann ja kein Kabel durch den ganzen Raum legen.“

Auch besteht Bedarf an „Laptop[s] und Vergrößerungssoftware“ oder „Aufzügen“. Die technische Ausstattung müsse sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren: „[Hörgeräte und Mikros braucht man nur], wenn man sich spezialisiert hat oder Schüler hat, wenn nicht, dann nicht“.

Bauliche Maßnahmen durchführen (insgesamt 51 Nennungen) erfährt ebenfalls eine sehr hohe Bedeutungseinschätzung und setzt sich aus den Bereichen *Räume für die Anforderungen von Inklusion gestalten* (11 Nennungen) und *zusätzliche Räume zur Verfügung stellen* (40 Nennungen) zusammen. Zu den Räumen, die den Anforderungen inklusiver Beschulung entsprechen, ist folgendes Beispiel exemplarisch für die Bedarfe:

„Wenn sie aber ins Schulgebäude wollen, von hinten sind Stufen, von vorne herein ging. Wenn es jemand im Rollstuhl ist, müsste er durch den ganzen Pausenhof, bis er an die Rampe kommt. Dann ist er aber noch lange nicht im Musikraum. Aber dann bekommt er die Tür auch nicht auf, weil das Feuer-schutztüren sind“.

Neben Barrierefreiheit äußern Lehrkräfte v.a. einen Bedarf nach „mehr Platz“ in den Klassenzimmern bzw. „größere Räume“. Eine beengende Raumgröße spiele „eine fördernde Rolle“ für Aggressionen der Schülerinnen und Schüler, daher werden „Rückzugs-“ und „Ruheräume“, aber auch mehr Räume, „dass man auch einen separieren kann, wenn der austickt, dass der die anderen nicht gefährdet“, genannt, zudem „Sport“- und „Bewegungsräume“ oder Nebenräume mit Fenstern, in die man Schülerinnen und Schüler beispielsweise für kurze Auszeiten hinschicken kann. Auch brauche man Räume, in denen z.B. Kinder und Jugendliche mit Nachteilsausgleich in Ruhe Tests schreiben können.

Zusätzlich wünschen sich Lehrende auch für sich selbst mehr Platz, z.B. für Teambesprechung oder als Rückzugsmöglichkeit: „Bei Inklusion ist es ganz wichtig, dass ich auch Rückzugsmöglichkeiten habe, ansonsten werde ich wahnsinnig“. „Es muss Ruheräume geben, wo man sich einfach hinsetzt und wo einen niemand ansprechen kann.“

Finanzielle Unterstützung zur Verfügung stellen (22 Nennungen) wird angeführt, allerdings wird nur bedingt deutlich, für was die Einzelschule ein eigenes Budget benötigt. Hintergrund solcher Forderungen scheinen, analysiert man diese Kategorie näher, langwierige und abschreckende Antragsmodalitäten zu sein, um beispielsweise nötige Materialien zu beantragen:

„Bei allem, was wir machen, müssen wir drei Papiere lesen und schreiben, über drei Stellen weiterleiten. [...] Verantwortung soll an die Schule zurückgegeben werden, und nicht für alles einen Antrag schreiben und beten, dass es funktioniert. Z.B. hat es drei Jahre gedauert, bis das sehbehinderte Mädchen weißes statt graues Umweltschutzpapier bekommen hat.“

Nur drei Nennungen beziehen sich darauf, an Gymnasien ein *Ganztagsangebot einzuführen*. Hier wird wieder die Personalfrage dahingehend erörtert, dass dann zusätzliches Personal benötigt werde, um beispielsweise eine differenzierte, individuelle Nachmittagsbetreuung anbieten zu können.



4.3.2.3 Berufliche Schulen

An den beruflichen Schulen stellt sich das Kategoriensystem zu den erforderlichen Strukturen, Maßnahmen, Fähigkeiten und Haltungen, Kooperationen und Ressourcen wie folgt dar.

Tabelle 88: Kategoriensystem zu den beruflichen Schulen

Kodierungen	Nennungen
Unterricht, Förderung und Bewertung gestalten	17
Passende Unterrichtsformen einführen	2
Unterrichtsmaterial konzipieren und erstellen	3
Zusätzliche Fördermaßnahmen anbieten	10
Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausbalancieren	2
Einzelfall-/Berufsberatung/Beratung anbieten	7
Lehrer-Schüler-Interaktion gestalten	14
Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen/Schülern leisten	7
Konfliktsituationen lösen/deeskalieren	7
Professionalisierung/Qualifizierung von Lehrkräften forcieren	48
Lehrkraft fort-/weiterbilden	40
Supervisionsangebote ausbauen	8
Mit Eltern zusammenarbeiten	4
Externe Kooperationen initiieren und intensivieren	20
Mit Betrieben zusammenarbeiten	5
Mit ehrenamtlichen Helferinnen/Helfern zusammenarbeiten	3
Mit weiteren externen Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartnern zusammenarbeiten	12
Schulinterne Kooperation aufbauen und stärken	33
Kooperation von Lehrenden intensivieren	23
Zusammenarbeit kontinuierlich gestalten	(14)
Teamteaching implementieren	(9)
Multiprofessionelles Arbeiten an der Schule implementieren	10
Mit Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen zusammenarbeiten	(5)
Mit Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern kooperieren	(5)
Eine inklusive Schulkultur entwickeln	24
An der Schule über Inklusion, Behinderung etc. aufklären	3
Grenzen und Widersprüche von Inklusion erkennen und verstehen	7
Inklusions-/diversitätssensible Haltungen/Einstellungen haben	3
Mehrsprachiges Willkommensmaterial bereitstellen	3
Individuelle Regelungen zulassen	8
Strukturelle Ressourcen und Veränderungen schaffen	108
Rahmenbedingungen der Ausbildung verändern	6
Verlängerung der Schulzeit/Ausbildung	(4)
Ausbildungsprüfungsordnungen ändern	(2)
Zeitliche Ressourcen möglich machen	57
Zeit für die Anforderungen inklusiver Klassen haben	(31)
Zeit variabel und flexibel einteilen	(7)



Kodierungen	Nennungen
Stundenplantaktung verändern	(4)
Zeit für Lehrkräfteaustausch haben	(15)
Klassengröße reduzieren	34
Personelle Ressourcen aufstocken	8
Technische Ausstattung verbessern	32
Bauliche Maßnahmen durchführen	34
Räume für die Anforderungen von Inklusion gestalten	(22)
Zusätzliche Räume zur Verfügung stellen	(12)

Insgesamt ergeben sich neun übergeordnete Kategorien, die im Folgenden durch Beschreibungen, Begründungen und Beispiele erläutert und näher ausgeführt sind.

Unterricht, Förderung und Bewertung gestalten

Die Kategorie *Passende Unterrichtsformen einführen* ist mit drei Nennungen eher klein, doch schildern Lehrende nachdrücklich, dass didaktisch-methodische Änderungen für einen adaptiven Unterricht notwendig sind. Statt Frontalunterricht durchzuführen, müsse man in heterogenen Klassen die „Arbeitsformen im Unterricht“ anpassen, v.a. durch Gruppenarbeit und Differenzierung. Damit ist eine Differenzierung bzw. Spezialisierung durch die Schülerinnen und Schüler selbst gemeint, die sich beispielsweise Fächer je nach Fähigkeiten selbst wählen: „Was [die Schülerinnen und Schüler] gut können, dürfen sie verstärkt machen, was sie weniger können, können sie auch weniger machen“. Es müsse „nicht jeder alles wissen“.

Eng damit verbunden ist die Kategorie *Unterrichtsmaterial konzipieren und erstellen* (3 Nennungen). Solche Materialien für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen sollen „die Sinne ansprechen“. Ein Beispiel sind Gegenstände, die man anfassen kann: „Es geht darum, dass man die Dinge begreifen kann, ‚Begreifen‘ im wahrsten Sinne des Wortes“. Dies könnte die „Unterrichtsqualität“ zusätzlich erhöhen.

Größere Bedeutung messen die Lehrkräfte *Zusätzliche Fördermaßnahmen anbieten* (10 Nennungen) bei. Hierunter fallen „Förderunterricht“ oder „Förderstunden“ für Schülerinnen und Schüler mit schwierigen sozialen (Bildungs)voraussetzungen: „Wir haben viele Schüler aus sozial-benachteiligten Familien“; „[es fehlen die] kognitiven und sozialen Voraussetzungen“. Diese brauchen besondere Unterstützung bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten und bei den Hausaufgaben, da sie „überfordert“ sind: „Die 15-17-Jährigen haben den ganzen Tag Schule, das ist von der Entwicklung her schwierig und dann gesehen auf das Niveau doppelt schwierig“. Für solche Unterstützungsmaßnahmen wären jedoch zeitliche Ressourcen essenziell. Insbesondere in den prüfungsrelevanten Fächern brauche es „zusätzliche Stunden“ bzw. „eine Verdopplung der Stundenzahl“. Zudem sprechen die Lehrkräfte wiederholt an, dass im Bereich Sprache Fördermaßnahmen erforderlich seien, denn die Schülerinnen und Schüler „haben zum Teil auch noch nicht den Wortschatz“. Dabei ist die Vielfalt an Nationalitäten und Herkunftsländern eine Herausforderung im schulischen Alltag. Besonders hinsichtlich der Sprachförderung ist häufig die Koordination mit den Betrieben schwierig. Diese lehnen z.B. teils Blockunterricht, der eine längere Lernphase der Schülerinnen und Schüler gewährleisten



würde, ab, um in dieser Zeit keine Arbeitskräfte zu verlieren. Einige Lehrende hielten es daher für sinnvoll, die Betriebe stärker in die Pflicht zu nehmen, damit diese z.B. den Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund Sprachförderung anbieten.

Die Kategorie *Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausbalancieren* (2 Nennungen) drückt die Sorge einzelner Lehrkräfte aus, durch Inklusion nicht allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können. Auch Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf dürften „nicht vernachlässigt werden“. Dafür sind aus Sicht der Lehrkräfte beispielsweise „kleine Klassen“ unerlässlich.

Einzelfall-/Berufsberatung/Beratung anbieten

Diese Kategorie besteht aus sieben Nennungen und thematisiert im Wesentlichen die Zugangskriterien der Schülerschaft zu den beruflichen Schulen. Insbesondere mangelnde sprachliche Kenntnisse sind aus Sicht der Lehrenden eine Hürde im Unterricht: „Wir tun uns schwer, wenn jemand Sprachniveau A1 hat, der ist nicht beschulungsfähig“. Eine Herausforderung für die beruflichen Schulen sind in diesem Kontext die Betriebe, denn „die Betriebe entscheiden, wen sie einstellen und wer dann automatisch an der Schule beschult wird“. Somit haben die Schulen selbst oft wenig Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft. Daher wäre eine „richtige Auswahl“ bzw. „sorgfältige Vorauswahl“ der Schülerinnen und Schüler sinnvoll. Insbesondere bei jungen Menschen mit besonderen Bedarfen ist die individuelle Eignung für das jeweilige Berufsbild zu klären und zu prüfen. Denkbar wären beispielsweise eine „Einzelfallberatung“ oder „Aufnahmeprüfung“ durch die Schulen im Vorfeld.

Lehrer-Schüler-Interaktion gestalten

Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern leisten (7 Nennungen) geschieht durch einen persönlichen Austausch mit der Klasse und das individuelle Eingehen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler, um „Vertrautheit“ herzustellen. Das erfordert allerdings geeignete Bedingungen, wie Platz für kommunikations- und kooperationsförderliche Sitzordnungen, in der „man Angesicht zu Angesicht sitzt, was wieder andere Intimität mit sich bringt und möglich macht“. Auch eine Anpassung der Klassengröße ist wesentlich, damit Lehrende die Chance haben, „mehr zu erklären“ und „Hilfestellungen bei sprachlichen Fehlern“ zu geben, um insgesamt enger mit der Klasse zu interagieren. Dies steht in Zusammenhang mit *Konfliktsituationen lösen/deeskalieren* (7 Nennungen). Für „Konfliktmoderation“, den „Umgang mit Konfliktsituationen“, an sich bräuchte es optimierte Rahmenbedingungen: Da man als Lehrkraft „noch 25 andere im Rücken“ habe, wäre besonders in heterogenen Klassen mehr Zeit nötig, um in schwierigen Situationen zwischen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, z.B. wenn „aufgrund von Heterogenität Gehässigkeit aufkommt“.

Professionalisierung/Qualifizierung von Lehrkräften forcieren

In der Kategorie *Lehrkraft fort-/weiterbilden* (40 Nennungen) wird der dringende Bedarf der Lehrerinnen und Lehrer an Wissen rund um die Themen Diversität und Inklusion deutlich. „Schulungen für Lehrer“, „Fortbildungen“ oder „fundiertes Wissen und Wissenstransfer“ sind



Beispiele für Nennungen, hinter denen sich der vielfach geäußerte Wunsch nach Angeboten zum Erwerb von Wissen zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten verbirgt:

„[...] Wir können uns dann nur so durchwühlen. [...] Wir machen [Inklusion] schon immer und wir wissen nichts. [...] Der ganze Förderbedarf, Sehen, Hören, Emotionale Störungen, und wie gehe ich damit um?“

Einige Lehrkräfte wünschen sich eine „sonderpädagogische Qualifikation“. Darüber hinaus bedarf es auch Anregungen zum Unterrichten in heterogenen Klassen: „Es fängt bei Didaktik an und hört bei Methodik auf“. „Kurze Schulungen zum Umgang mit der Klasse, da ist ein sehr langsamer Schüler drin und ich weiß nicht, wie ich ihn integrieren soll“. Vor allem werden fallspezifische, flexible Angebote gefordert, die sich am konkreten Bedarf und (gesetzlichen) Gegebenheiten orientieren: „Wenn ich weiß, es kommt jetzt der und der Fall in meine Klasse, dass ich da im Voraus weitergebildet werde“ oder „[bei Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung], was ist jetzt neuester Stand mit Einwanderung, dieser Status“. Fortbildungen sollten nicht „in der Freizeit“ besucht werden, sondern im Rahmen von „Anrechnungstunden“ für Fortbildungen. Auch schulinterne Fortbildungen, z.B. zur Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, würden sich anbieten, um dem gesamten Kollegium Wissen zukommen zu lassen: „Man sollte vielleicht mal SchiLF machen, bevor sich wieder nur Einzelne damit auseinandersetzen, welche Unterlagen nehme ich z.B. für sprachsensiblen Unterricht“.

Zudem sind *Supervisionsangebote auszubauen* (8 Nennungen), da mit zunehmender Diversität der Schülerschaft auch eine wachsende Belastung der Lehrkräfte einhergeht. Angedacht wird, diese Angebote für die Lehrenden „verpflichtend“ einzuführen, denn „wir sehen das immer wieder, dass Lehrer wegen Burnout über Bord kippen“. Momentan gebe es im Schulalltag „nur wenig Möglichkeiten, für seinen Psychohaushalt etwas zu tun“. Doch für Lehrende sei eine entsprechende Betreuung wichtig, auch da es teils „Teams mit erheblichen Verwerfungen“ gebe. Wichtig ist, dass solche Angebote „regelmäßig“ stattfänden, beispielsweise indem ein „extra Tag für alle“ an der Schule für Beratung und Austausch zur Verfügung steht.

Mit Eltern zusammenarbeiten

Die Kategorie *Mit Eltern zusammenarbeiten* (4 Nennungen) ist klein. Einige wenige Lehrkräfte halten es vor dem Hintergrund wachsender Heterogenität der Schülerschaft für wichtig, dass „wir und die Eltern an einem Strang ziehen“. Die Lehrenden brauchen z.B. Informationen und Aufklärung über spezifische Bedarfe und Diagnosen der Schülerinnen und Schüler von den Eltern. Dies ist jedoch nicht immer einfach, da teils Informationen zurückgehalten werden und manchmal „Ehrlichkeit nicht vorhanden“ ist. Dafür haben die Lehrenden auch Verständnis: „Du willst auch nur schauen, dass aus dem Kind was wird“. Allerdings ist es an beruflichen Schulen nicht selbstverständlich, mit den Eltern zu kooperieren, da hier die Schwerpunktsetzung eine andere ist:

„Unsere Partner sind die [...] Ausbildungsbetriebe, da wollen wir nicht, dass hier die Eltern mit anmarschieren. Ich werde nicht hier Elternsprechstunde machen für die. Dafür habe ich die Zeit gar nicht.“



Externe Kooperationen initiieren und intensivieren

Die Lehrenden äußern mehrfach die Bedeutung einer (intensiveren) Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern. Bei *mit Betrieben zusammenzuarbeiten* (5 Nennungen) geht es darum, dass die Lehrenden die Abläufe und den Alltag der Schülerinnen und Schüler dort besser kennenlernen: „Wir wissen oft zu wenig, wissen auch nicht, wie es dort läuft“. Ein enger Austausch und Absprachen mit den Betrieben können „eine Arbeitserleichterung“ für die Lehrkräfte bedeuten. Darüber hinaus wird mehrfach betont, dass Inklusion auch „aktiv“ in den Betrieben umgesetzt werden muss. Die Betriebe müssten ebenfalls einen Teil zur Bildung, Förderung und Teilhabe der jungen Menschen beitragen. Sie müssten den Auszubildenden beispielsweise „Informationen geben, was sie machen könnten, z.B. in die Bibliothek zu gehen, [...] [ihnen] die Stadt oder einfach wo sie hin müssen [zeigen]“. Weiter wird erneut die notwendige Unterstützung der Betriebe im sprachlichen Bereich angesprochen: Diese sollten beispielsweise den Schülerinnen und Schülern zeigen, „wo man einen Deutschkurs belegen“ kann oder „CDs zeigen, die zum Deutschlernen anregen“. Teils findet das bereits statt („zur Deutschförderung [hat] eine Betriebsleiterin einen Karteikartensatz für ihren Auszubildenden angefertigt“), sollte aber intensiviert werden. Daher stellt eine engere Vernetzung von Schule und Betrieb einen zentralen Bedarf dar.

Mit ehrenamtlichen Helfern zusammenarbeiten (3 Nennungen) subsumiert einige wenige Nennungen dazu, dass man Wissen für alle Schülerinnen und Schüler oft nur dann kostenlos zur Verfügung stellen könne, indem man auf die Unterstützung Ehrenamtlicher wie „Ex-Lehrer“ oder „Senior-Experten“ zurückgreife. Diese kommen in die Schulen, um etwa sozial benachteiligten oder geflüchteten Schülerinnen und Schülern beim Lernen bzw. den Hausaufgaben zu helfen.

Die Kategorie *Mit weiteren externen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern zusammenzuarbeiten* (12 Nennungen) umfasst vielfältige Personengruppen und Professionen, die v.a. einen sonderpädagogischen, therapeutischen oder medizinischen Hintergrund haben. Träger wie die „Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration“ werden genannt. In erster Linie wünschen sich die Lehrkräfte externe Partnerinnen und Partner, die sie fachlich aufklären und unterstützen: „Wenn die Lehrer sich noch nicht fit fühlen oder ganz am Anfang stehen, kann gerne jemand kommen, der sich damit auskennt“. Ziel ist eine Entlastung: „Dass man auch qualifizierte Ansprechpartner an der Hand hat, dass man nicht Energie und Kraft und Zeit aufbringen muss, um sich selbst Informationen zu beschaffen“.

Ein solcher Ansprechpartner/eine solche Ansprechpartnerin sollte im Alltag gut erreichbar, „am besten vor Ort [sein]“ und „rund um die Schulzeit ansprechbar oder begleitend im Klassenraum [sein]“. Hier wird auch der Begriff des „Inklusionsbeauftragte[n]“ genannt, der eine Klasse zu Beginn eines Schuljahres begleitet und „solange bleibt, bis er weiß, ob es läuft“. Dieser hilft Lehrkräften bei der Organisation und Koordination von anfallenden Aufgaben und bei „spezifische[n] Probleme[n]“, die im Rahmen von Inklusion auftreten können, beispielsweise bei Konflikten, die aufgrund der großen Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern entstehen: „Als normale Lehrerin kann ich das nicht händeln, da muss ich einen Moderator hinzuziehen, einen Externen“. Darüber hinaus halten Lehrkräfte den Aufbau „eines



Netzwerks“ für essenziell, um schneller an Hilfe zu kommen: „Zum Beispiel, wenn gleich am ersten Schultag jemand mit aufgeschlitzten Armen kommt und dann auch in die Klinik muss“. In solchen Fällen bräuchte es eine schnelle Vermittlung entsprechender Fachstellen, wofür die externe Vernetzung zentral ist.

Schulinterne Kooperationen aufbauen und stärken

Die Kategorie *Kooperation von Lehrenden intensivieren* (insgesamt 23 Nennungen) zielt auf unterschiedliche Bereiche der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums ab. Zentrales Anliegen ist es, die *Zusammenarbeit kontinuierlich zu gestalten* (14 Nennungen). Darunter verstehen die Lehrenden „die kontinuierliche Zusammenarbeit mit Kollegen im Team in den Klassen“, die von Beginn bis zum Abschluss einer Klasse besteht. Der regelmäßige Austausch ist nicht zuletzt für die „gegenseitige Unterstützung“ im Kollegium oder den Austausch von Informationen über Schülerinnen und Schüler zentral: „Wenn man nicht die Klassenleitung ist, dass auch ich von außen die Info über leistungsschwache Schüler oder [...] Traumatisierung oder so bekomme“. Als schwierig für eine kontinuierliche Zusammenarbeit wird empfunden, dass einige berufliche Schulen verschiedene Standorte haben und sich das Kollegium auf unterschiedliche Häuser verteilt. Teils müsse man an einem Tag „für den Unterricht die Häuser wechseln“. Um die Kontinuität zu erhöhen, schlugen die Lehrerinnen und Lehrer mehrfach die Bildung von „Kompetenz-“, „Spezial-“ oder „Inklusionsteams“ vor. Dies sind Gruppen aus dem Kollegium, die sich „störungsbildspezifisch auskennen“. Leitend ist die Idee, dass einzelne Lehrkräfte Fachwissen erwerben und dieses dann an das Kollegium weitergeben. So könne man „eine Palette“ oder „einen Pool“ an Wissen aufbauen, und sich gegenseitig ergänzen: „Ein Lehrer bildet sich fort in einem Bereich, ein anderer in einem anderen“.

Dies spiegelt sich auch in der Kategorie *Teamteaching implementieren* (9 Nennungen) wider. „Dass zwei Lehrer zusammen in einer Klasse sind“, eine Lehrkraft, „die dazu kommt“, ist eine wichtige „Ressource“ für die Arbeit „genau in solchen Klassen, die so heterogen sind“: „Unsere Klasse [ist] sehr heterogen, deswegen ist es klar, dass man sich da zu zweit in der Bewältigung leichter tut.“ „Damit du mit der Verschiedenheit umgehen kannst, dafür sind zwei Lehrer sehr förderlich.“ Allerdings müsse sich die zweite Lehrkraft mit den jeweiligen Fachinhalten auskennen, um „Kommunikationsschwierigkeiten“ zu verhindern. Es reicht nicht aus, wenn eine Lehrkraft „für einen speziellen Förderbedarf oder Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache ausgebildet ist, aber nicht viel vom eigentlichen Unterrichtsfach weiß“.

Multiprofessionelles Arbeiten an der Schule zu implementieren (insgesamt 10 Nennungen) ist ein weiterer wichtiger Schritt im Umgang mit Diversität. Trotz der vergleichsweise geringen Zahl an Nennungen wird die Relevanz deutlich: „Dass wir zusammenhocken, ohne dass es uns als Aufwand erscheint, uns über Schüler auszutauschen. Dass sich keiner geniert, wenn es schlecht läuft“. Die Lehrenden halten es hier für erforderlich, *mit Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen zusammenzuarbeiten* (5 Nennungen). Diese „sonderpädagogische Unterstützung“ bezieht sich auf die Unterrichtssituation mit dem Ziel einer „Entlastung durch eine weitere, fachlich ausgebildete Person“. Es geht um ein „Zwei-Pädagogen-System“, eine Kombination der „Kompetenz von förderpädagogischem Personal und Regelschulpersonal“



im Unterricht, die „im Zuge der Öffnung von Schule“ unerlässlich ist. Das gemeinsame Unterrichten kann entweder regelmäßig stattfinden oder die sonderpädagogische Lehrkraft geht „je nach Bedarf in die Klassen“. Für die Lehrerinnen und Lehrer ist diese zweite, spezifisch qualifizierte Fachkraft auch aus Gründen der Aufsichtspflicht eine wesentliche Hilfestellung: „Eine Schülerin ist im Gang umgekippt. Um wen sollen Sie sich jetzt kümmern? Um die Klasse, oder die, die am Boden liegt?“ Doch auch das Fachwissen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sei wesentlich, da diese beispielsweise im Umgang mit Störungsbildern oder medizinischen Fragen „geschulter“ seien.

Wiederholt wird auch mit *Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeitern zusammenzuarbeiten* (5 Nennungen) geäußert. Vor allem deren „Beratungskompetenzen“ im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen werden geschätzt. So könnten die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter u.a. hinsichtlich des Sozialgefüges der Klassen beraten und den Lehrkräften empfehlen, „dass zum Beispiel für einen Schüler mit Angststörungen ein empathischer Sitznachbar ausgesucht“ werden soll. Auch bei der „Moderation“ von Konflikten unter den Schülerinnen und Schülern könnten die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter helfen.

Eine inklusive Schulkultur entwickeln

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schulkultur gilt es zunächst, *an der Schule über Behinderung, Inklusion etc. aufzuklären* (2 Nennungen). Neben Lehrkräften sollen auch Schülerinnen und Schülern Wissen über Inklusion und die verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe haben. Ein offener Umgang und die Information der Klasse über besondere Bedürfnisse einzelner Mitschülerinnen und Mitschüler sind erforderlich, beispielsweise für medizinische Notfälle: „Die Klasse muss auch wissen, wenn da gewisse Schüler drin sitzen, was mache ich in den Situationen, wenn der einen Anfall bekommt?“ Damit geht einher, *Grenzen und Widersprüche von Inklusion erkennen* (7 Nennungen), die „Grenzen“ von Inklusion akzeptieren und sich zu trauen, „die Dinge beim Namen zu nennen“. Es müsse möglich sein, sagen zu können, „dass jemand nicht geeignet ist, ohne als Inklusionsgegner gesehen zu werden“. Grundsätzlich solle jede Schülerin/jeder Schüler mit besonderen Bedarfen „eine Chance haben“, „aber es gibt Grenzen des Machbaren“. Die Verantwortung, die die Lehrenden gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern empfinden, und der Bildungsauftrag, den sie wahrnehmen wollen, werden derzeit vereinzelt als kaum mehr erfüllbar empfunden („das Maximum des Erträglichen ist teilweise erreicht“). Im Unterricht ist ein Mittelweg zu wahren, um allen Schülerinnen und Schülern eine Chance zu geben, wobei teils die Frage auftaucht, ob das Anforderungsniveau nicht zu weit sinkt: „Auf welchem Level schleppe ich die Inklusionsschüler durch?“

Inklusions-/diversitätssensible Haltungen/Einstellungen haben (3 Nennungen) ist näher definiert als „Bereitschaft und Offenheit“. Wichtig sind ein unvoreingenommener Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen und die grundsätzliche Bereitschaft, jedem ohne Vorbehalte zu begegnen. So ist es beispielsweise wesentlich „Menschen anzuschauen und keine Angst zu haben“. Generell verdiene jeder „eine Chance“. Betont wird an dieser Stelle auch, dass es für die Lehrkräfte von großer Bedeutung ist, im Umgang mit einer



heterogenen Schülerschaft aufrichtig und echt und beispielsweise im Durchsetzen von Regeln bei sich selbst und konsequent zu bleiben.

Mehrsprachiges Willkommensmaterial bereitstellen (3 Nennungen) als Teil inklusiver Schulkultur beruht auf ähnlichen Überlegungen. Die Kategorie subsumiert Ideen wie ein „Starterkit“, ein „Welcome-Heft“ oder „Informationsblätter“, die „mehrsprachig“ verfügbar und beispielsweise geflüchteten jungen Menschen einen ersten Orientierungsrahmen, einen ersten Zugang zur Schule, zur deutschen Sprache und Kultur vermitteln („dass sie da zumindest wissen, wie es bei uns ist“). Das Willkommensmaterial ist zugleich auch Ausdruck von Respekt und Offenheit: Die Schülerinnen und Schüler sollen das Gefühl haben, „dass man sie willkommen heißt und respektiert in ihrer Art, dass sie aus einem anderen Land kommen“.

Schließlich halten die Lehrerinnen und Lehrer *individuelle Regeln/Regelungen zuzulassen* (8 Nennungen) für bedeutsam. Regeln und Konsequenzen gelten innerhalb der Klasse und tragen zu Struktur und einer „Sensibilisierung für spezifische Situationen“ bei. Individuelle Vereinbarungen sind zentral, denn „nicht jede Klasse braucht gleiche Regeln.“ Als beispielhafter Vorschlag wird genannt, in (kulturell) sehr heterogenen Klassen „Vielfalt als Wert“ - als Grundregel - zu benennen. Eine frühzeitige Festlegung der Regeln und möglicher Konsequenzen gemeinsam mit der Klasse wird dabei als erfolgsversprechend gesehen:

„Hilfreich ist es, zu Beginn des Ausbildungsjahres, Klassenregeln zu erstellen und Sanktionen gemeinsam beschließen zu lassen und wenn dann Regelverstöße kommen, konsequent zu reagieren“.

Eine offene und klare Kommunikation individueller Regeln und Absprachen in der Klasse sei wichtig, um individuelle Vorgehensweisen zu begründen. Denn generell ist es eine schwierige Aufgabe, „den anderen begreiflich zu machen, warum ich jetzt anders handle, wenn ein Schüler mit Behinderung andere Vorgehensweisen notwendig macht“.

Strukturelle Ressourcen und Veränderungen schaffen

Aus Sicht der Lehrkräfte zählen strukturelle Ressourcen und Veränderungen zu den zentralen Erfordernissen in einem auf Diversität und Heterogenität ausgerichteten Schulsystem. Das Gewicht, das die Lehrkräfte dem beimessen, drückt sich neben der hohen Zahl an Nennungen auch in den Aussagen der Lehrenden aus: „Man kann nicht einfach sagen ‚macht mal Inklusion‘“; „Man kann nicht noch immer noch einen drauf tun, dann muss man sagen: Ok, weniger Unterrichtszeit oder Assistenten“; „Es hilft nichts, wenn du nur eine kleine Klasse hast, aber die in einem kleinen Raum ist. Es muss in einem Verhältnis sein“. Es besteht ein großer Bedarf an unterschiedlichen, teils miteinander verzahnten Ressourcen.

Eine notwendige Entwicklung sehen einige Lehrerinnen und Lehrer darin, die *Rahmenbedingungen der Ausbildung zu verändern* (insgesamt 6 Nennungen). Einige Lehrkräfte halten eine *Verlängerung der Schulzeit/Ausbildung* (4 Nennungen) um ein Jahr für sinnvoll. Ein Vorteil wird darin gesehen, in diesem Jahr zusätzlichen Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen durchzuführen und diese so auf ein „höheres Niveau“ bringen zu können. Diese Förderung könne flexibel angeboten werden, sodass „wer fit ist“, die Schule



nach kürzerer Zeit beenden kann. Eng damit zusammen hängt die Kategorie *Ausbildungsprüfungsordnung ändern* (2 Nennungen). Mehr Flexibilität und das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Schülerschaft werden als nötig beschrieben: „Innerhalb der Inklusion ist es nicht wichtig, dass alle zum gleichen Zeitpunkt im Endeffekt das gleiche Ziel erreichen.“ Könnte man z.B. den Zeitpunkt der Abschlussprüfung individueller gestalten, könnte man einige Schülerinnen und Schüler länger fördern und zum Erfolg bringen: „Dann geht [der Auszubildende] mir nicht mit einer Vier aus einer Prüfung“, obwohl er einige der fachlichen Inhalte oder Teile des Handwerks bereits beherrscht.

Sehr große Bedeutung messen die Lehrerinnen und Lehrer der Kategorie *Zeitliche Ressourcen möglich machen* (insgesamt 57 Nennungen) bei. Diese setzt sich aus unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen zusammen. *Zeit für die Anforderungen inklusiver Klassen haben* (31 Nennungen) umfasst „Anrechnungs- und Zusatzstunden“, „zusätzliche Stunden“ oder ein größeres „Stundenkontingent“. Generell geht es darum, „dass die, die eine Klassenleitung in einer Integrationsklasse haben, eine Anrechnungsstunde bekommen. Es geht einfach um zusätzliche Stunden“, „weil wir machen eh so viel nebenbei“. Mehr Zeit ist unerlässlich, damit die Lehrkräfte in einer auf Inklusion und Diversität ausgerichteten Schule die Chance haben, sich um die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen, „die sonst hinten runterfallen, intensiv zu kümmern“. Dies bedarf beispielsweise „zusätzlicher Vorbereitung“. Weiter halten die Lehrenden Zeit für die Aneignung von Wissen über Inklusion bzw. Heterogenität für wesentlich („Anrechnungsstunden für Fortbildungsbesuche“). Zudem wünschen sie sich Anrechnungsstunden, um sich selbst über einzelne Förderschwerpunkte zu informieren, da dies „Zeit und Energie“ brauche. Mehrfach wird in diesem Zusammenhang erwähnt, dass ein größeres Zeitkontingent nicht zuletzt deshalb zentral ist, da die Lehrenden sich überlastet fühlen und um die Qualität ihrer Arbeit fürchten:

„Multitasking, von hier nach hier! Jetzt ist es kurz nach vier, aber ich fühle mich, als wäre es kurz nach acht. Der qualitative Aspekt kommt mit rein, nicht nur rein der zeitlich quantitative.“

Wesentlich dafür ist, flexible Anrechnungsstunden zu schaffen, die unabhängig von einer (möglichen) Diagnose der Schülerin/des Schülers sind. Schließlich habe die Anrechnung von Stunden etwas mit „Anerkennung“ zu tun, weil „diese für den zeitlichen Mehraufwand in der Unterrichtsplanung und für Telefonate mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern sowie Austausch mit Schulsozialarbeitern bisher ausbleibt“. *Zeit variabel und flexibel einteilen* zu können (7 Nennungen), ist grundlegend. Diese Flexibilität ist auch damit assoziiert, die *Stundenplantaktung zu verändern* (4 Nennungen). Darunter verstehen die Lehrkräfte einerseits „einen späteren Schulbeginn“. Dieser wäre v.a. aus Rücksicht auf die Schülerinnen und Schüler sinnvoll, da diese beispielsweise teils „die ganze Nacht im Betrieb [arbeiten]“ oder von außerhalb kommen und einen weiten Schulweg haben. Andererseits würde „eine neue Organisation des Schultags“ wie z.B. eine Verlängerung der Schulstunden mehr Zeit für „differenzierende Unterrichtsmethoden“ bedeuten, die in heterogenen Klassen unerlässlich ist.



Große Bedeutung messen die Lehrenden dem zu, *Zeit für Lehreraustausch zu haben* (15 Nennungen), beispielsweise für „regelmäßige, wöchentliche Sitzungen in der Fachgruppe“, „Teambesprechungen“ oder „Austausch im Kollegium“. Mehrfach wird die Notwendigkeit der Regelmäßigkeit dieser Treffen und die Beteiligung sämtlicher Zuständigen angesprochen: „Alle in einer Klasse tätigen Lehrkräfte [sollen sich] zu einer festen Kernzeit treffen“ oder „für einen ganzen Fachbereich zum Beispiel einmal im Monat“. Häufig erschweren aber Rahmenbedingungen wie mehrere Standorte die Teamsitzungen: „Das war eine Zufallsgeschichte im vergangenen Jahr, wen ich treffe [...], aber andere, die in der Klasse unterrichten, habe ich nicht gesehen“. Solcher Austausch kommt v.a. einzelnen Schülerinnen und Schülern zu Gute: „Was für Beobachtungen hast du gemacht? Wie ist die Schülerin bei dir?“ Daneben sprechen die Lehrenden wiederholt an, sich auch feste Zeiten für den Austausch mit oder Besuch der Betriebe(n) zu wünschen. Wichtig sei generell die Anrechnung dieser Zeiten. Vorstellbar ist flexibel verfügbare Zeit, eine Art „Pauschale für Inklusion“, sodass Zeit für Kooperation „in der Arbeitszeit und nicht privat, sondern beruflich“ zur Verfügung stehen kann.

Die *Klassengröße zu reduzieren* (34 Nennungen) wird vielfach als wesentliche Veränderung in einem inklusiven Schulsystem benannt: „[...] Jetzt, wo [Inklusion] noch keiner kennt, ist es in den großen Klassen nicht machbar“. In kleineren Klassen könnte man vielfältigere Methoden anwenden, welche beispielsweise für die „Sozialkompetenz“ oder zur Sprachförderung von Bedeutung sind. Die Lehrerinnen und Lehrer betonen weiter, dass kleinere Klassen für das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern zentral sind, „[...] für die Beziehungsarbeit ist die Größe entscheidend“. „Du merkst bei kleinen Klassen auch mal mehr, wenn er traurig ist, oder aggressiv ist, oder so, dann kann ich ihn ansprechen.“ Eng damit zusammen hängt, dass die Lehrkräfte in kleinen Klassen alle Jugendlichen gleichermaßen berücksichtigen und besser der „Verantwortung“ für jeden gerecht werden können: „In einer Klasse mit über 20 Schülern kann man sich nicht mehr um jeden Einzelnen kümmern, das ist ja ein alter Hut“. Ein Beispiel einer Berufsintegrationsklasse (BIK) verdeutlicht, dass kleinere Klassen nicht zuletzt eine Entlastung für die Lehrerinnen und Lehrer bedeuten:

„Diese Klassen haben eine Höchstgrenze von maximal 20 Schülern. Ich gehe einfach immer viel entspannter aus dem Unterricht raus, das ist einfach nicht so aufreibend.“

Ideal eingeschätzt wird eine Klassenstärke von 12 bis 20 Schülerinnen und Schülern. Alternativ wäre wenigstens ein Modell denkbar, nach dem große Klassen „in manchen Fächern halbiert“ werden. Mehrfach wird jedoch auch angesprochen, dass weniger Schülerinnen und Schüler pro Klasse alleine nicht ausreichen, um in heterogenen Klassen erfolgreich unterrichten zu können. Vielmehr sei es nötig, *personelle Ressourcen aufzustocken* (8 Nennungen) durch „zusätzliche Stellen“, deren Ausgestaltungen vielfältig sind: „Ein Sonderpädagoge, der - je nach Bedarf - in die Klassen geht“, „eine Aufsicht“, die beispielsweise in Inklusionsräumen eingesetzt wird, „Assistenten“ für den Unterricht oder „ausreichend Lehrkräfte“ etc. In einem heterogenen Schulsystem sollte der „Unterricht auf andere Schultern“ verteilt werden. Diese Kategorie ergänzt somit die bereits ausgeführte multiprofessionelle Kooperation.



Bauliche Maßnahmen durchführen (insgesamt 39 Nennungen) stellt durchwegs eine wesentliche Ressource in einer auf Diversität ausgerichteten Schule dar: „Wenn man Inklusion haben will und umsetzen will, dann braucht man auch die räumlichen Voraussetzungen“. *Zusätzliche Räume zur Verfügung stellen* (17 Nennungen) ist ein dringender Wunsch der Lehrenden: „Uns fehlen Räume, um den ganzen Bedürfnissen gerecht zu werden“. Zugleich gilt dies als zentrale Voraussetzung inklusiven Unterrichtens, da beispielsweise zur Differenzierung gewährleistet sein muss, „die Gruppe teilen“ zu können. „Dass man auch wirklich Gruppenarbeit machen kann, die eine mit einem schwierigeren und die andere mit einem leichteren Thema. Da müssen die sich auch zusammensetzen können.“ Auch für das Gewährleisten von Nachteilsausgleich sind zusätzliche Räume unerlässlich: „Manche Schüler dürfen länger schreiben - wo und wie organisiere ich das?“ Vorstellbar sind z.B. Modelle, nach denen sich zwei Klassenzimmer „einen Nebenraum teilen“ oder „ein Glasraum, in den man reinschauen könnte, sowas wäre optimal; ein kleiner Raum, der dem Klassenzimmer angeschlossen ist [...]“. Darüber hinaus halten die Lehrkräfte auch eine „Rückzugsmöglichkeit“ für Schülerinnen und Schüler für einen zentralen Bedarf: „Weil alleine einen Raum zu haben, zum Herrichten, und dass sie sich auch wohlfühlen können, das ist echt wichtig“. Zudem wird ein Ruheraum bzw. ein „eigener Raum“ für Lehrende als sinnvoll erachtet, denn „das schafft eine hervorragende Atmosphäre“ und „wird auch von Schülern gewürdigt“.

An die genannten Aspekte knüpft die Kategorie *Räume für die Anforderungen von Inklusion gestalten* (22 Nennungen) an, die unterschiedliche räumliche und bauliche Bedarfe subsumiert. Hier sprechen die Lehrenden zunächst den dringenden Bedarf einer „einheitlich gute[n] Ausstattung“ mit Technik an, „besonders für Schüler mit Beeinträchtigungen“. Hierzu zählen beispielsweise „Beamer“ oder „Whiteboards“, denn es wird als „problematisch“ empfunden, „wenn man nichts visualisieren kann, schon in normalen Klassen, besonders bei Inklusion“. Weiter sind den Lehrerinnen und Lehrern auch „alle Aspekte von Barrierefreiheit“ ein zentrales Anliegen. Dies umfasst Zugänge, Toiletten, Klassenzimmer (z.B. hinsichtlich Bewegungsfreiheit oder Tischhöhe): „Man muss sich bei Türen mit Wucht dagegenstemmen, damit die überhaupt aufgehen“ und „Wir haben weder Praxisräume, die für Menschen mit gewissen körperlichen Einschränkungen geeignet sind, [...] noch barrierefreie Toiletten.“

4.3.2.4 Bedarf und Gewichtung verschiedener Ressourcen: Ein Blick in den Fragebogen

Wie die Soll-Analyse zeigt, erfahren strukturelle Ressourcen eine hohe Bedeutungseinschätzung. Daher wird noch einmal auf die Ergebnisse der quantitativen Erhebung rekurriert, denn auch hier liegen Daten zur Einschätzung der Bedeutung verschiedener Ressourcen vor, die im Rahmen eines auf Heterogenität ausgerichteten Schulsystems eine Rolle spielen.

Welche Ressourcen sind im Rahmen zunehmender Heterogenität in der Schule von Bedeutung? Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Gesamtbetrachtung

Bei den im Folgenden berichteten Ressourcen handelt es sich um die zehn Ressourcen, die von den Lehrerinnen und Lehrern als am bedeutendsten eingeschätzt wurden. Die Einschätzung der Lehrenden sind dichotomisiert in „(sehr) wichtig“ und „(eher) nicht wichtig“.

Tabelle 89: Wunsch der Lehrkräfte nach Ressourcen – Ausmaß (gesamt)

Ressourcen	(sehr) wichtig	(eher) nicht wichtig
Kleine Klassengrößen	98 %	2 %
Unterstützung durch die Schulleitung	96 %	4 %
Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung)	95 %	5 %
Zeit für differenzierten Unterricht	95 %	5 %
Zusätzliches pädagogisches Personal (z.B. Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeiter)	94 %	6 %
Zeit für Teambesprechungen	94 %	6 %
Räume für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung	92 %	8 %
Flexibles Budget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterial u.ä.	92 %	8 %
Zeit für die Planung individueller Förderung (z.B. Unterricht, Förderpläne)	91 %	9 %
Doppelbesetzungen	90 %	10 %

Lehrerinnen und Lehrer sehen insgesamt großen Bedarf hinsichtlich struktureller Rahmenbedingungen. Nahezu alle Lehrkräfte halten kleine Klassengrößen, Unterstützung durch die Schulleitung, Anrechnungsstunden (beispielsweise für Beratung) oder Zeit für differenzierten Unterricht für zentrale Erfordernisse in einem auf Inklusion und Diversität ausgerichteten Schulsystem. Zusätzlich sind weitere zeitliche Ressourcen, z.B. für Teambesprechungen (94 Prozent) oder zur Planung individueller Förderung (91 Prozent)) wichtig. Auch personelle Ressourcen in Form von zusätzlichem pädagogischem Personal (94 Prozent) oder Doppelbesetzungen (90 Prozent) sind bedeutsam. Schließlich werden räumliche Erfordernisse (für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung, 92 Prozent) und finanzielle Mittel, z.B. im Sinne eines flexiblen Budgets zur Beschaffung von Materialien (92 Prozent), als wichtig erachtet.

Generell ist anzumerken, dass alle der insgesamt 19 im Fragebogen berücksichtigten Ressourcen hohe Zustimmungswerte erreichen. So werden beispielsweise auch der Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinbildenden/beruflichen Schulen (89 Prozent), die Arbeit in multiprofessionellen Teams (87 Prozent) oder Barrierefreiheit (86 Prozent) als wichtig eingeschätzt. Beinahe alle Ressourcen erreichen eine Zustimmung von über 80 Prozent. Mit 67 Prozent ist es die Vernetzung der Schule mit anderen Schulen, die von den Befragten als am wenigsten wichtig eingeordnet wird.

Ergebnisse nach Schulart

Im Wesentlichen erachten die Lehrenden aller Schularten die gleichen Ressourcen als wichtig, wenn auch teils mit etwas unterschiedlicher Gewichtung. Übereinstimmend sehen nahezu alle Lehrkräfte aller Schularten großen Bedarf hinsichtlich einer Reduzierung der Klassengröße und der Unterstützung durch die Schulleitung. Fast alle Lehrerinnen und Lehrer der Realschulen (97 Prozent) erachten zusätzliches pädagogisches Personal für wesentlich; an Gymnasien (93 Prozent) und beruflichen Schulen (92 Prozent) fällt die Zustimmung etwas geringer aus.

Tabelle 90: Wunsch der Lehrkräfte nach Ressourcen – Ausmaß (nach Schularten)

Gymnasium	Realschule	Berufliche Schulen
1. Kleine Klassengrößen (98 %)	1. Kleine Klassengrößen (99 %)	1. Kleine Klassengrößen (97 %)
2. Unterstützung durch die Schulleitung (97 %)	2. Unterstützung durch die Schulleitung (98 %)	2. Unterstützung durch die Schulleitung (95 %)
3. Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung) (96 %)	3. Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung) (97 %)	3. Zeit für Teambesprechungen (94 %)
4. Zeit für differenzierten Unterricht (96 %)	4. Zusätzliches pädagogisches Personal (97 %)	4. Zeit für differenzierten Unterricht (94 %)
5. Räume für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung (96 %)	5. Zeit für differenzierten Unterricht (95 %)	5. Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung) (92 %)
6. Zeit für die Planung individueller Förderung (95 %)	6. Räume für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung (94 %)	6. Zusätzliches pädagogisches Personal (92 %)
7. Zeit für Teambesprechungen (94 %)	7. Zeit für Teambesprechungen (93 %)	7. Flexibles Budget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterial etc. (92 %)
8. Zusätzliches pädagogisches Personal (93 %)	8. Flexibles Budget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterial etc. (93 %)	8. Doppelbesetzungen (91 %)
9. Barrierefreiheit (91 %)	9. Einsatz von Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen (92 %)	9. Zeit für die Planung individueller Förderung (89 %)
10. Flexibles Budget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterial etc. (90 %)	10. Doppelbesetzungen (92 %)	10. Räume für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung (88 %)

Einige Unterschiede lassen sich ausmachen. So sehen ausschließlich die Lehrkräfte des Gymnasiums Barrierefreiheit (91 Prozent) als eine der zehn wichtigsten Ressourcen an. An den Realschulen halten Lehrkräfte den Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für bedeutsamer. Bedarf an gemeinsamem Unterrichten in Form von Doppelbesetzungen äußern die Lehrenden an Realschulen (92 Prozent) und beruflichen Schulen (91 Prozent). Die Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Schulen schätzen die Ressourcen in der Gesamtbeurteilung etwas weniger wichtig ein als die der allgemeinbildenden Schulen. An Realschulen und beruflichen Schulen lässt sich eine Tendenz hinsichtlich eines größeren Wunschs der Lehrenden nach mehr personeller Unterstützung und dem Ausbau von Teamarbeit feststellen als es an den Gymnasien der Fall ist.



5. Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion

Ergebnisse der Ist- und der Soll-Analyse: Zusammenfassende Betrachtung

Das Stufenkonzept führt den bestehenden (inter)nationalen Forschungsstand, theoretische Konzepte zu Inklusion und Diversität sowie v.a. die Ergebnisse der Ist- und der Soll-Analyse (Befragung, Gruppendiskussionen, kritische Ereignisse) zusammen.

Setzt man die verschiedenen Zugänge miteinander in Beziehung, lassen sich einige Metastrategien – übergeordnete Handlungsstrategien – formulieren, die für die Umsetzung von Inklusion und den Umgang mit Diversität leitend sind. Solche zentralen Metastrategien sind:

- Metastrategie 1: *Gefühle von Angst, Überforderung und Hilfslosigkeit bei Lehrenden durch Professionalisierung überwinden.* Eine solche Professionalisierung besteht in Faktenwissen, fallorientiertem Handlungswissen, Wissen um Unterstützungssysteme und Koordination dieser Unterstützungssysteme, Ansprechpartnerinnen und -partnern für Inklusionsfragen, klientenspezifischen Angeboten zu Traumata, Sprachförderung etc.
- Metastrategie 2: *Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern fördern.* Dies findet primär statt durch erfolgreiches Handeln und der Beobachtung erfolgreichen Handelns. Sekundär hilfreich sind verbale Instruktionen (Bandura, 1997).
- Metastrategie 3: *Mikrokontextualisierte Lösungen durch Schulentwicklungsprozesse für Einzelschulen initiieren.* Es gilt, die Schulen für sich passgenaue Strategien entwickeln zu lassen und deren Autonomie zu steigern. Im Kontext der Mikrokontextualisierung ist festzulegen, was unter Inklusion an der Schule verstanden wird, und Inklusion ist zum Gegenstand eines Schulentwicklungsprozesses zu machen.
- Metastrategie 4: *Einen Verteilungsschlüssel/Verteilungsmodalitäten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schaffen.* Ein solcher Verteilungsschlüssel darf einzelne Schulen nicht einseitig bevorteilen oder benachteiligen. Eine Schule, die bereits viele Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, darf nicht in ihren Ressourcen mit weiteren Schülerinnen und Schülern überfordert werden. Dabei ist auf Transparenz und Gerechtigkeit zu achten.
- Metastrategie 5: *Das Koordinationsdefizit auflösen.* Ein Netzwerk stabiler Ansprechpartnerinnen und -partner ist zu etablieren, das sich durch alle Ebenen schulischen Handelns zieht (von der Stadt zu den Schulen, von den Schulen zur Stadt).
- Metastrategie 6: *Verbindlichkeit herstellen über Kontrakte einer verbindlichen Zusammenarbeit und eines gemeinsamen Vorgehens* (z.B. mit Eltern/Erziehungsberechtigten, Ausbildungsbetrieben, Schulleitung, Lehrkräften eines Kollegiums, zwischen Schulen).
- Metastrategie 7: *Bezüge zu bestehenden Institutionen, Ressourcen und Projekten herstellen* (z.B. Lernhäuser, Projekt BASIS der LMU, laufende Schulentwicklungsprozesse etc.).
- Metastrategie 8: *Jede Schule ist in der Verantwortung!* Inklusion ist eine Gesamtaufgabe aller Schulen und Personengruppen/Professionen, nicht die einzelner Personen. Es bedarf der Kommunikation und gegenseitigen Verständigung.

- **Metastrategie 9:** Die erfolgreiche langfristige Umsetzung von Inklusion erfordert *Institutionalisierungen*. Dies gelingt innerhalb der Schule durch die Einsetzung von Koordinatorinnen und Koordinatoren, und außerhalb der Schule durch Ansprechpartnerinnen und -partner bei der Stadt in einer zentralen Anlaufstelle sowie durch die Entwicklung eines Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK).

Aufbau und Struktur des Stufenkonzepts

Die genannten Metastrategien lassen sich nicht auf einmal umsetzen, sondern in kleinen Schritten und einzelnen Bausteinen. Aus solchen Schritten und Bausteinen setzt sich das Stufenkonzept zusammen, dessen Stufen einzeln beschrieben werden.

Die zu leistenden Schritte und Veränderungen folgen einer Gliederung nach Akteurinnen und Akteuren, also danach, wer welche Aufgaben zu übernehmen und für Veränderung Verantwortung zu tragen hat.

Wir formulieren Handlungsempfehlungen für folgende Akteurinnen und Akteure:

1. Einzelschule und Schulleitung
2. Externe/außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner von Schulen
3. Stadt München

Zu jeder Akteurin/zu jedem Akteur gibt es mehrere verschiedene Bereiche bzw. mehrere Bausteine, zu denen Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. Jeder dieser Bereiche ist dabei einheitlich wie folgt aufgebaut:

1. Ausgangssituation: Wie stellt sich die Ausgangssituation an den städtischen Münchner Schulen (Ist-Analyse, Soll-Analyse) sowie hinsichtlich der Befundlage in Forschung und Theorie dar?
2. Handlungsempfehlungen: Welche Veränderungen, Maßnahmen, Ressourcen etc. sind erforderlich?
3. Meilensteine und zeitlicher Rahmen: Was muss passiert sein, dass Handlungsempfehlungen umgesetzt sind bzw. als „erreicht“ zu betrachten sind? In welchem Zeitraum sind die jeweiligen Handlungsempfehlungen zu erreichen? Der Zeitplan ist dabei nach Jahren (nicht Jahreszahlen) gegliedert.
4. Was nicht passieren darf („Fallen“ und „No-Gos“): Was darf auf keinen Fall passieren? Welche Stolpersteine und Hemmnisse sind zu beachten?



5.1 Akteurin Einzelschule

Die Empfehlungen des Stufenkonzepts zur Akteurin Einzelschule umfassen

1. die Initiierung bzw. den Ausbau inklusiver Schulentwicklung; Schulentwicklung wird allerdings nur kurz in Grundzügen skizziert, da basierend auf den Aussagen der Stadt München davon ausgegangen wird, dass die Schulen bereits Schulentwicklungsprozesse begonnen haben (5.1.1).
2. die Entwicklung eines Schulleitbilds an der Einzelschule, das Haltungen der Schulfamilie zu Inklusion und Diversität aufgreift (5.1.2).
3. Klassenführung und Beziehungsarbeit auf Ebene der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Akzeptanz und Partizipation sowie einer Kultur der Anerkennung (5.1.3).
4. die Entwicklung einer Kultur der interdisziplinären Kooperation bzw. der Kokonstruktion, die sowohl die Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander als auch multiprofessionelle Kooperation mit anderen Berufsgruppen stärkt sowie das Führen und Leiten kooperierender Teams durch Schulleitung und mittlere Führungsebene (5.1.4).
5. die Entwicklung von Unterricht unter Berücksichtigung der Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft mit besonderem Blick auf Förderplanung, adaptiven Unterricht und Partizipation (5.1.5).
6. die Festlegung von Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren an der Einzelschule als zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner für schulinterne und schulexterne Personen oder Institutionen verantwortlich für sämtliche Belange von Inklusion und Diversität (5.1.6).

5.1.1 Inklusive Schulentwicklung betreiben bzw. Inklusion in einen laufenden Schulentwicklungsprozess einbetten

Ausgangssituation

- Ausgangspunkt aller Schulentwicklungsmaßnahmen ist die Einzelschule. An den städtischen Schulen bestehen bereits Konzepte zur Schulentwicklung und Veränderungsprozesse sind angelaufen. Schulen fangen daher nicht mehr „von vorne“ an, sondern haben erste Schritte und Veränderungen in die Wege geleitet.

Handlungsempfehlungen

Aufbauend auf dieser Ausgangssituation skizzieren wir nur die Grundzüge von Schulentwicklung (in 5.1.1) und setzen zusätzlich einen spezifischen Schwerpunkt, nämlich die Konzeption eines Schulleitbilds, das explizit Inklusion und Diversität thematisiert (in 5.1.2).

Nicht alle Schulen können sich auf dieselbe Art und Weise entwickeln, jede Schule muss sich in Hinblick auf ihr Umfeld, die dort tätigen Akteurinnen und Akteure und ihre Möglichkeiten verändern. Man spricht hier von Mikrokontextualisierung. Unterschiedliche Bildungsaufträge,



die Gegebenheiten des sprengelspezifischen Klientels (z.B. gibt es viele oder wenige Übergangsklassen) oder die teils unterschiedliche Raumsituation (z.B. gibt es Räume für Teambesprechungen) bedeutet, Schulentwicklung auf Ebene der einzelnen Schule zu betreiben.

Handlungsempfehlungen für Schulentwicklungsprozesse, kurz skizziert, sind:

1. Schulentwicklung beginnt mit der Einrichtung einer Steuergruppe, die für die Prozess-Steuerung verantwortlich ist.
2. Am Anfang des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses steht die Analyse der Ausgangssituation an der Einzelschule. Fruchtbar ist eine Stärken-Schwächen-Analyse.
3. Schulentwicklung erfordert einen Prozess der Zielbestimmung. Es sind Entwicklungsschwerpunkte festzulegen und konkrete Ziele zu formulieren. Für Entwicklungsschwerpunkte und Ziele gilt: „Je konkreter, desto besser!“ und „Weniger ist oft mehr!“
4. Schulentwicklung erfordert einen konkreten, verbindlichen Handlungsplan. Die Bewertung und Auswahl von Handlungsoptionen sollte kriteriengeleitet erfolgen.
5. Eine gute Arbeitsorganisation und eine realistische Zeitplanung stützen den Fortgang des Schulentwicklungsprozesses.

1. Schulentwicklung beginnt mit der Einrichtung einer Steuergruppe, die für die Prozess-Steuerung verantwortlich ist.

- Die Einrichtung einer Steuergruppe bildet die Basis dafür, ein Entwicklungsprojekt in die Hand zu nehmen. Die Hauptaufgabe einer Steuergruppe liegt in der Prozess-Steuerung, also einer Steuerung des Schulentwicklungsprozesses durch die Mitglieder einer Schule. Die Steuergruppe ist als Organisations- bzw. Arbeitsausschuss des Kollegiums zu verstehen. Sie ist durch das Kollegium legitimiert, muss und soll Entscheidungen autonom treffen (können). Wir betrachten Steuergruppen als Teil der mittleren Führungsebene (siehe Kapitel 5.1.4.3).
- In einer Steuergruppe sollten alle am Schulentwicklungsprozess beteiligten (Arbeits-) Gruppen durch ein Mitglied vertreten sein. Eine solche Gruppe sollte eine arbeitsfähige Größe haben und sich, auch abhängig von der Größe der Schule und des Lehrerkollegiums, aus drei bis sieben Mitgliedern zusammensetzen. Mit Blick auf die zunehmende Multiprofessionalität (siehe Kapitel 5.1.4.2) sollten verschiedene Professionen in der Steuergruppe vertreten sein, also neben Lehrkräften auch Vertreterinnen und Vertreter aus der Schulpsychologie, der Schulsozialarbeit oder Beratungslehrkräfte.
- Die Schulleitung kann, muss aber nicht Teil der Steuergruppe sein. Eine Mitarbeiterin/ein Mitarbeiter der Schulleitung oder zumindest ein Mitglied der mittleren Führungsebene sollte aber auf jeden Fall dabei sein, da die Schulleitung organisatorischen und strukturellen Umgestaltungen zustimmen muss und Veränderungen auch nach außen vertreten und rechtfertigen muss (Rolff, 2013).
- Mit Blick auf Inklusion und Diversität bietet es sich an, dass beispielsweise Schulpsychologinnen/Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte etc. Teil der Steuergruppe sind.

2. Am Anfang des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses steht die Analyse der Ausgangssituation an der Einzelschule. Fruchtbar ist eine Stärken-Schwächen-Analyse.

- Eine Stärken-Schwächen-Analyse dient nicht nur der Aufdeckung von Mängeln und Veränderungsbedarf, sondern auch einer Erfassung von Ressourcen (Rolff, 2013). Stärken und Schwächen bzw. Defizite und Entwicklungspotenziale lassen sich durch die von Rolff beschriebene SWOT-Analyse herausarbeiten.

Strength (Stärken)	Welche Rahmenbedingungen, Kompetenzen, Mittel etc. stehen zur Verfügung?
Weakness (Schwächen)	Woran mangelt es, welche Bereiche sollen gestärkt werden?
Opportunities (Chancen)	Mit welcher Unterstützung, unter welchen Bedingungen ergeben sich Erfolgsmöglichkeiten?
Threats (Risiken)	Was ist schwer bzw. nicht kalkulierbar, woran könnte die Entwicklungsmaßnahme scheitern?

Abbildung 40: SWOT-Analyse zur Bestimmung der Ausgangssituation für Schulentwicklung

- Hinsichtlich Inklusion und Diversität muss eine Schule daher erfassen, welche Maßnahmen, Rahmenbedingungen, Ressourcen bereits entwickelt wurden und/oder zur Verfügung stehen, ebenso welche Bereiche einer Stärkung bedürfen und welche Unterstützung, Maßnahmen, Ressourcen etc. dafür erforderlich wäre.

3. Schulentwicklung erfordert einen Prozess der Zielbestimmung. Es sind Entwicklungsschwerpunkte festzulegen und konkrete Ziele zu formulieren. Für Entwicklungsschwerpunkte und Ziele gilt: „Je konkreter, desto besser!“ und „Weniger ist oft mehr!“

- Bei der Festlegung eines oder mehrerer Entwicklungsschwerpunkte können folgende Fragen leitend sein:

- Was erscheint besonders dringend und wichtig?
- Welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung?
- Welche weitere Unterstützung ist nötig?

- Bei der Fixierung der Schwerpunkte ist darauf zu achten, einzelne Personen(gruppen) nicht zu überfordern. Eine Schule, die sich mit mehreren verschiedenen Schwerpunkten zu viel vornimmt, gefährdet den Erfolg. Für den Erfolg der Maßnahmen ist es besser, sich auf einen Vorschlag zu einigen und erst, wenn dieser Entwicklungsschritt geschafft ist, den nächsten zu planen.
- Auf die Entscheidung für die Entwicklungsschwerpunkte folgt die Einigung auf Ziele bzw. Teilziele. Bei Formulierung und Überprüfung hilft die SMART-Regel (Berthel, 1973):

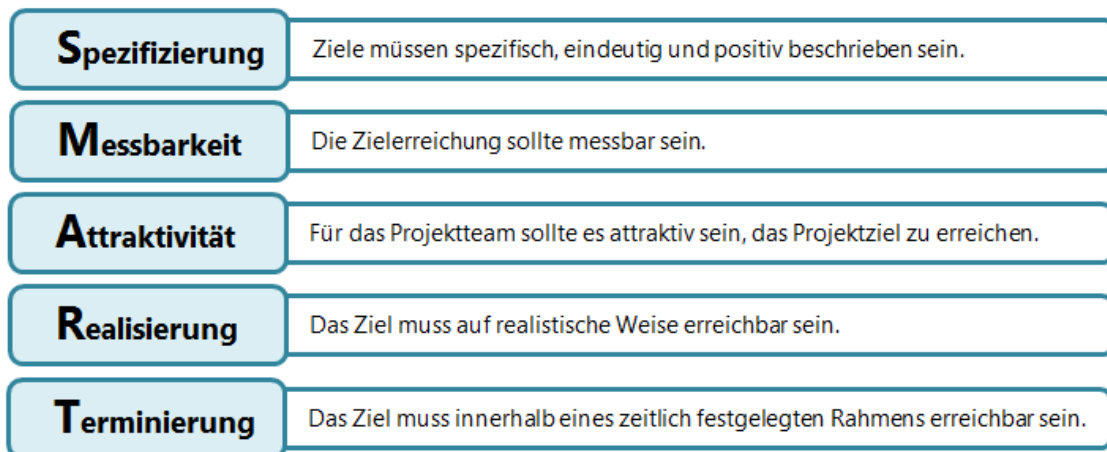


Abbildung 41: SMART-Regel zur Formulierung von Zielen in einem Schulentwicklungsprozess

- Es ist darauf zu achten, dass die Ziele realistisch und umsetzbar sind. Unrealistische Ziele entmutigen bei ausbleibendem Erfolg (Sieland, 2001). Komplexe Ziele führen selbst bei erfahrenen Lehrkräften zu Belastungserleben (Abele & Candova, 2007). Die Bereitschaft, sich in einem Schulentwicklungsprozess zu engagieren, nimmt dann ab. Ein Ziel sollte daher zwar persönlich herausfordernd, aber nicht zu schwierig zu erreichen sein.
- Nach einer Handlungsphase sollte eine Überprüfung der Zielerreichung erfolgen. Einzelne Schritte können wiederholt werden, wenn die Ziele nicht in der vorgesehenen Zeit umgesetzt werden konnten. Wurde ein gesetztes Ziel nicht erreicht, gilt es abzuwägen, dieses entweder zu modifizieren und erneut anzugehen, oder dieses aufzugeben, bevor die „Kosten den erhofften Nutzen übersteigen“ (Brandstätter, 2003).

4. Schulentwicklung erfordert einen konkreten, verbindlichen Handlungsplan. Die Bewertung und Auswahl von Handlungsoptionen sollte kriteriengeleitet erfolgen.

- Eine Generierung von Lösungsideen und -strategien lässt sich an die Ergebnisse der SWOT-Analyse anknüpfen. Hilfreiche Methoden finden sich z.B. bei Bohl, Helsper, Holtappels und Schelle (2010), Keller (2002) oder Schratz und Steiner-Löffler (1999).
- Die Bewertung und Auswahl einzelner Handlungsoptionen sollten kriteriengeleitet erfolgen. Hilfreich können folgende Kriterien sein:

- *Die möglichen Akteurinnen und Akteure:* Welche Personen sind motiviert, kompetent und in der Lage, sich einzubringen?
- *Die Unterstützung:* Welche weiteren Personen, Stellen oder Organisationen können unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang welche Hilfe anbieten?
- *Die Verantwortung:* Wer steuert das Ganze, wer hat den Überblick über den Entwicklungsprozess, wer kann als Ansprechpartnerin/-partner fungieren?
- *Die gegebenen Rahmenbedingungen:* Wie viel Zeit, welche Mittel, welche räumlichen Bedingungen sind nötig, um die in Betracht gezogenen Aktionen umsetzen zu können? (vgl. SWOT-Analyse)
- *Die Kontrolle:* Sind die beschlossenen Maßnahmen gegebenenfalls überprüfbar?



- Am Ende des Prozesses der Lösungsfindung sollte ein möglichst genauer verbindlicher Handlungsplan stehen (vgl. Warnecke & Redlich, 2010).

5. Eine gute Arbeitsorganisation und eine realistische Zeitplanung stützen den Fortgang des Schulentwicklungsprozesses.

- Der Erfolg ist davon abhängig, wie gut es den Akteurinnen und Akteuren gelingt, ihre Aufgaben in die alltägliche Terminplanung einzubinden und das Entwicklungsprojekt im Schulalltag am Laufen zu halten. Dazu sind eine realistische Zeitplanung und ein kleinschrittiges Vorgehen nötig, um Überforderung zu vermeiden. Für die Zeit- und Arbeitsplanung hat sich ein Vorgehen nach der ALPEN-Methode (Seiwert, 2007) bewährt:

1.	Aufgaben sortieren nach Bedeutung und Dringlichkeit
2.	Länge der dazu benötigten Zeit einschätzen
3.	Pufferzeiten einplanen
4.	Entscheidungen treffen
5.	Nachkontrolle

- Eine gute Arbeitsorganisation berücksichtigt neben Pufferzeiten für Unvorhergesehenes auch Pausen für Erholung, ebenso für schulische Aufgaben, die Priorität haben vor dem Entwicklungsprojekt. Dennoch muss der Prozess der Schulentwicklung nach Pausen immer wieder angestoßen werden (vgl. Höhmann, 2010).
- In regelmäßigen Arbeitstreffen sollte daher Bilanz gezogen werden: Was wurde bisher erreicht? Was klappt gut, was nicht? Woran liegt das? Wer/Was könnte helfen? Vor allem der Blick auf das bereits Erreichte fördert die Motivation für das weitere Vorgehen.
- Vor allem den Mitgliedern der Steuergruppe kommt die Aufgabe zu, den Prozess der Schulentwicklung aufrechtzuhalten. Sie sollen den Überblick über die laufenden Maßnahmen behalten und den Zeitplan im Blick haben.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Die hier abgebildeten Meilensteine werden im nächsten Kapitel ergänzt um den spezifischen Aspekt der Leitbildentwicklung, auf den wir im Stufenkonzept fokussieren.

Jahr 1	Einrichten einer Steuergruppe an jeder Schule, falls noch nicht vorhanden bzw. falls noch nicht im Schulentwicklungsprozess befindlich.
	Festlegen von Inklusion und Diversität als ein Schwerpunkt bzw. Ergänzung des Schulentwicklungsprozesses, falls dies bisher nicht geschehen ist.
Jahr 2	Durchführung einer Stärken-Schwächen-Analyse spezifisch hinsichtlich Inklusion und Diversität.
	Formulierung von konkreten Zielen zu Inklusion und Diversität; ein Ziel ist die im nächsten Kapitel beschriebene Leitbildentwicklung zu Inklusion und Diversität.
	Entwurf eines konkreten Handlungsplans (einschließlich Zeitplan für die Ziele).



Jahr 3	Umsetzung des entwickelten Handlungsplans (siehe auch das nächste Kapitel zur Leitbildentwicklung).
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess die Steuergruppe „unterdrückt“, Veränderungen über den Kopf der Lehrkräfte hinweg entscheidet und nicht transparent macht.
- die Steuergruppe in einem Schulentwicklungsprozess nicht durch das Kollegium legitimiert ist und nicht in deren Namen spricht und entscheidet.
- zu viele Ziele gleichzeitig als Ausgangspunkt von Schulentwicklung festgelegt und angegangen werden und/oder zu wenig konkret formuliert und/oder unrealistisch sind.
- es keinen Handlungsplan gibt, der Akteurinnen und Akteure, Aufgaben und den zeitlichen Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses festhält.
- Schulentwicklung auf den Schultern einiger weniger Engagierter ruht, die keine Unterstützung erhalten und „die ganze Arbeit tun“.
- Schulentwicklung hinsichtlich Diversität und Inklusion ausschließlich als die Aufgabe derer betrachtet wird, „die man für die Inklusion an der Schule als zuständig betrachtet“ (z.B. die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator, siehe Kapitel 5.1.6), sodass sich das restliche Kollegium nicht damit befasst und sich nicht beteiligt.

5.1.2 Eine gemeinsame Haltung zu Inklusion und Diversität entwickeln und diese in einem Schulleitbild zusammenführen

Ausgangssituation

- Die Entwicklung eines Schulleitbilds ist eine wichtige Schulentwicklungsmaßnahme. Ein Leitbild führt die zentralen Haltungen einer Schule zusammen und fixiert sie für alle verbindlich. Allerdings verfügen bisher kaum Schulen über ein Leitbild, das explizit Inklusion thematisiert und auch nur wenige Schulen über ein Leitbild, das sich auf Diversität stützt.
- Mit Blick auf die individuelle Haltung stehen Lehrkräfte der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen positiver gegenüber als deren adaptiver Unterricht. Zudem fällt die Einschätzung, ob im Kollegium Inklusion, Diversität und Sprachenvielfalt Anerkennung finden, eher verhalten aus.
- Dennoch gelten Haltungen in den Gruppendiskussionen übereinstimmend in allen Schularten als wichtige Ressource auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem; es bedarf der Offenheit, Akzeptanz, Wertschätzung und Unvoreingenommenheit mit dem „Anderssein“.
- Gleichzeitig ist Inklusion mit Gefühlen der beruflichen Überforderung und der Befürchtung von Mehrbelastung assoziiert. Zudem beklagen Lehrende, für ihr Engagement keine Anerkennung zu erhalten und fordern eine Kultur der Anerkennung auch für Lehrende.



Handlungsempfehlungen

Die meisten städtischen Schulen verfügen bereits über ein Leitbild. Es gilt nun, dieses hinsichtlich Inklusion und Diversität zu schärfen. Denn: Ein Leitbild wirkt identitätsstiftend nach innen und imagepflegend nach außen. Es kann Wegweiser für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern¹, maßgebend für bestimmte schulische Aktivitäten und Richtschnur für das pädagogische Handeln in der Schule sein (Saalfrank, 2016). Pädagogische Ziele der Schule, Schwerpunkte in der Erziehungsarbeit und im Bereich der Fächer sowie der Arbeitsgemeinschaften geben nach innen einen Orientierungsrahmen und sind eine Arbeitsbasis für die Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts (Maritzen & Fleischer-Bickmann, 1996).

Ein Schulleitbild muss offen gestaltet sein, um flexibel modifiziert werden zu können, sobald es zu Änderungen in der Schule kommt. Es muss als Produkt nicht einzelner Personen, sondern der ganzen Schulfamilie entstehen. Somit ist das Schulprogramm ein Gesamtkonzept, das sich eine Schule gibt.

Handlungsempfehlungen hinsichtlich eines Schulleitbilds sind daher:

1. Das individuelle Leitbild einer Schule sollte explizit Inklusion und Diversität aufgreifen und für die Ebenen Unterricht, Schulklassse oder Kollegium jeweils inklusions- und diversitätsförderliche Leitsätze formulieren.
2. Es bestehen verschiedene Modelle und Ansätze, die sich hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Schulleitbilds berücksichtigen lassen.
3. Die Ausgestaltung des Leitbilds ist Aufgabe aller: Alle Mitglieder der Einzelschule gestalten und tragen das Leitbild mit.
4. Ein Leitbild bedarf einer schriftlichen Fixierung durch alle Mitglieder der Schulfamilie, um Verbindlichkeit herzustellen.

1. Das individuelle Leitbild einer Schule sollte explizit Inklusion und Diversität aufgreifen und für die Ebenen Unterricht, Schulklassse oder Kollegium jeweils inklusions- und diversitätsförderliche Leitsätze formulieren.

- Ein Leitbild beschreibt eine knappe und prägnante Zusammenfassung und Präsentation zentraler Werte sowie leitender Ziele, die für alle Organisationsmitglieder gültig sind (Rolff, 2013). Durch eine bewusste und aktive Auseinandersetzung mit dem schulischen Leitbild werden Werte und Vorstellungen, die das pädagogische Handeln beeinflussen, (wieder) in den Blick gerückt, Visionen und neue Zielvereinbarungen können wachsen. Daraus kann sich eine große Zugkraft entwickeln, an die weitere Schritte der Schulentwicklung anschließen (Kurz & Weiß, 2016).
- Bereits bestehende Leitbilder an Münchner städtischen Schulen sind einerseits auf Aktualität, Gültigkeit etc. zu prüfen, andererseits um Inhalte zu Inklusion und Diversität zu ergänzen. Folgender Aufbau stellt einen Orientierungsrahmen dar:

¹ Hier sowie im Folgenden sind, wird von Eltern gesprochen, alle Erziehungsberechtigten gemeint.

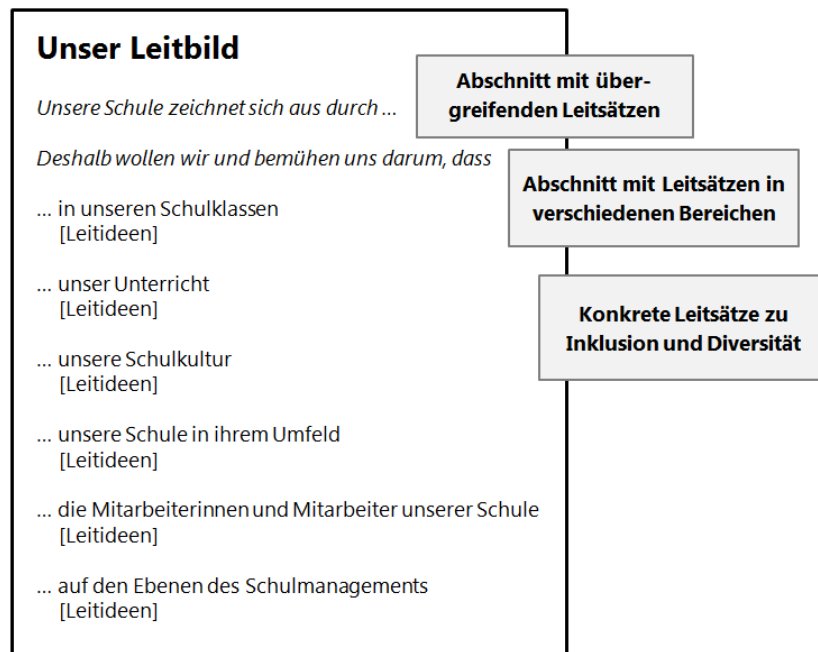


Abbildung 42: Orientierungsrahmen für die Gestaltung eines Schulleitbilds
(vgl. de Haan, Edelstein & Eikel, 2007, S. 12; Weiß, 2016, S. 122)

2. Es bestehen verschiedene Modelle und Ansätze, die sich hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Schulleitbilds berücksichtigen lassen.

- Für die Leitbildentwicklung haben Reich (2012) und Werning (2012), basierend auf den Kennzeichen guter inklusiver Schulen (Dyson, Howes & Roberts, 2004), Standards und Leitideen erarbeitet, die eine Konkretisierung dienen können.

Standards/Leitideen eines inklusiven Leitbildes:

- a. Vorhandene Diskriminierungen, Vorurteile und Benachteiligungen müssen identifiziert und beseitigt werden; dies bedeutet im Einzelnen:
 - Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken.
 - Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen.
 - Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierung in den sexuellen Orientierungen verhindern.
 - Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern.
 - Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen.
 - Benachteiligte Gruppen und Individuen müssen in einen entsprechenden partnerschaftlichen Dialog eingebunden sein.
- b. Eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit muss geschaffen werden (siehe Kapitel 5.1.3).
- c. Für alle Schülerinnen und Schüler auf ihren jeweiligen Entwicklungsständen müssen Bildungsangebote bereitgestellt werden.
- d. Zwischen Lehrkräften, Schulleitung sowie Schülerinnen und Schülern besteht Zusammenarbeit, konstruktive Einbeziehung der Eltern.
- e. Es werden förderliche Rahmenbedingungen geschaffen z.B. durch kleinere Klassen, Veränderungen in der Schularchitektur etc.



- Weitere und andere Inhalte sind natürlich denkbar – je nachdem, welche individuellen Schwerpunkte eine Schule in ihrem Leitbild setzen will. Im Besonderen sollte eine Schule auch in ihr Leitbild aufnehmen, das Lernen aller Schülerinnen und Schüler so effektiv wie möglich professionell zu organisieren.
- Einen weiteren Anhaltspunkt bietet Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS) von Heimlich et al. (2016), die Hilfsmittel sein kann, im Rahmen laufender Schulentwicklungsprozesse ein inklusives Leitbild zu konzipieren. Insbesondere der Qualitätsstandard „Schulkonzept und Schulleben“ (z.B. Kollegium unterstützt das Thema Inklusion) kann konkrete Anknüpfungs- und Orientierungspunkte auf dem Weg zu einem individuellen, auf Vielfalt und Heterogenität ausgerichteten Leitbild sein.

3. Die Ausgestaltung des Leitbilds ist Aufgabe aller: Alle Mitglieder der Einzelschule gestalten und tragen das Leitbild mit.

- Das Leitbild einer Schule kann nur dann für ihre Weiterentwicklung wirksam sein, wenn es von allen (bzw. den meisten) Mitgliedern der Schulfamilie getragen wird (Kurz & Weiß, 2016). Die Entwicklung eines Leitbildes ist also eine kooperative Angelegenheit, bei der die gesamte Schulfamilie gefragt ist. Wichtig ist, dass sich das Projekt als ein gemeinsamer Prozess aller Mitglieder der Schulgemeinde mit einer möglichst breiten Beteiligung vollzieht (Weiß, 2016).
- Ein solches Leitbild, seine Elemente, Werte, Haltungen etc. werden von allen diskutiert und reflektiert; das gemeinsame Arbeiten kann wiederum zur Änderung von Haltungen beitragen und die pädagogische Ausrichtung der gesamten Schule hinsichtlich Heterogenität und Vielfalt bereichern und schärfen.
- Unter dem Motto „Betroffene beteiligen“ sind alle Personengruppen der Schule am Entstehungsprozess zu beteiligen und ins Boot zu holen (Rolff, 2013). Da nicht alle zur gleichen Zeit alles konzipieren und entscheiden können, ist es sinnvoll, an jeder Schule einen festen Personenkreis festzulegen, der die wesentlichen Inhalte und Ideen vorbereitet und bündelt. Das ist meist die Steuergruppe einer Schule.

4. Ein Leitbild bedarf einer schriftlichen Fixierung durch alle Mitglieder der Schulfamilie, um Verbindlichkeit herzustellen.

- Ein Leitbild wird schriftlich fixiert, allen beteiligten Personen z.B. durch Zusendung, Bekanntmachung auf der Schulhomepage oder SchulWiki zugänglich gemacht und diese darauf verpflichtet. So tragen alle gemeinsam für dessen Umsetzung Sorge. Zudem können Ansprüche gegenüber Eltern und außerschulischen Partnerinnen und Partnern festgehalten werden (Weiß, 2016).
- Ein Leitbild der Schule, das Förderung in den Mittelpunkt stellt und Benachteiligung zurückweist, kann als normative Richtschnur des gesamten Schullebens und schulischen Miteinanders fungieren und beispielsweise auf Konferenzen oder in Teambesprechungen als Maßstab dafür genutzt werden, ob und inwieweit der Fortschritt hinsichtlich Inklusion und Vielfalt erreicht wurde (Weiß, 2016).



Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Die hier abgebildeten Meilensteine bauen auf den im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Meilensteinen zum Beginn und Verlauf von Schulentwicklung auf.

Jahr 2	Formulierung des konkreten Ziels, ein Leitbild an der Schule zu entwickeln, das explizit Inklusion und Diversität einbezieht.
Jahr 3	Entwicklung des Schulleitbilds, das schriftlich fixiert und von allen in der Schulfamilie unterschrieben wird (zur Erhöhung der Verbindlichkeit).
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- an der Leitbildentwicklung nicht alle relevanten Personengruppen, sondern nur ausgewählte beteiligt werden oder die Schulleitung dominiert und allein ihre Ideen durchsetzt.
- ein Leitbild nur diskutiert, aber nicht formalisiert, schriftlich fixiert und nicht an alle Mitglieder der Schulfamilie kommuniziert wird, sodass diese nicht darauf verpflichtet werden.
- ein Leitbild zwar entworfen, aber das Thema Inklusion und Diversität nur am Rande berührt wird, um dem Auftrag, Inklusion einzubeziehen, nur oberflächlich Folge zu leisten.

5.1.3 Eine Kultur der Anerkennung in der Klasse entwickeln – Klassen führen, Rückmeldung geben, Partizipation ermöglichen

Ausgangssituation

- Die Forschungslage zur sozialen Partizipation von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen ist divergent, allerdings ist soziale Partizipation in der Klassengemeinschaft keinesfalls selbstverständlich; auch z.B. ethnische oder nationale Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, kulturelle (oder als solche gedeutete) Unterschiede in der Klasse Anlass für Ausgrenzung sein.
- Die Anerkennung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klassengemeinschaft ist ein entscheidender Faktor gelingender Inklusion. Werden die besonderen Bedürfnisse einzelner nicht offen kommuniziert, z.B. da Eltern dies untersagen, führt das dazu, dass bei Mitschülerinnen und Mitschülern ein Eindruck von Neid und Ungleichbehandlung entsteht. Mitschülerinnen und Mitschüler sollen über Diagnosen oder besondere Voraussetzungen aufgeklärt werden, um Unsicherheiten abzubauen, Verständnis zu schaffen und einen vorurteilsfreien Umgang aller in der Klasse ermöglichen.

Handlungsempfehlungen

Das Feld von Klassenführung, Rückmeldeverhalten und Partizipation im Kontext von Inklusion und dem Umgang mit Diversität ist breit. An dieser Stelle werden ausgewählte Handlungs-

empfehlungen skizziert, die zur Entwicklung einer Kultur der Anerkennung an der Schule beitragen.

Ausgewählte Handlungsempfehlungen zur Entwicklung einer Kultur der Anerkennung sind:

1. Eine Kultur der Anerkennung in der Klasse zu implementieren, erfordert eine empathieorientierte Klassenführung.
2. Eine Kultur der Anerkennung schließt potenzialorientiertes Feedback ein, das von den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht.
3. Eine Kultur der Anerkennung ist auch eine Bringschuld der Schülerinnen und Schüler! Auch Schülerinnen und Schüler haben Verantwortung für ihr schulisches Umfeld.
4. Es ist für Behinderung, Krankheit und einen damit einhergehenden Nachteilsausgleich in der Klasse zu sensibilisieren. Verantwortungsübernahme und Empathievermögen sind durch geeignete Maßnahmen zu fördern.
5. Es sind Instrumente, Maßnahmen und Gremien zur Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern einzurichten. Dabei sind auch die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen einzubeziehen.

1. Eine Kultur der Anerkennung in der Klasse zu implementieren, erfordert eine empathieorientierte Klassenführung.

- Folgendes Modell, basierend auf Forschungsergebnissen und einem humanistischen Menschenbild, beschreibt empathieorientierte Klassenführung (Kiel, Weiß & Frey, 2013):

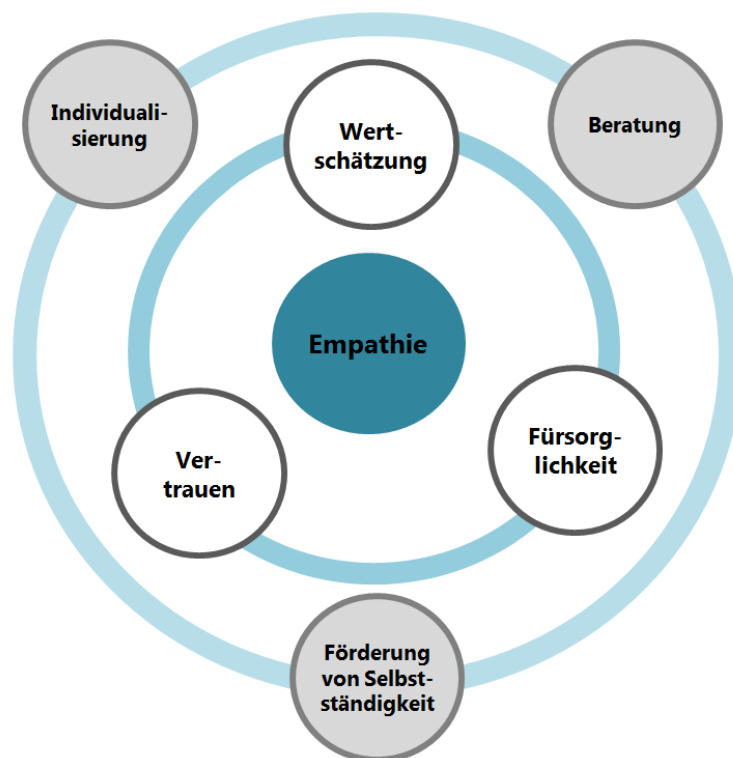


Abbildung 43: Komponenten einer empathieorientierten Klassenführung



- Das Lehrer-Schüler-Verhältnis (innerer Kreis) ist gekennzeichnet durch Wertschätzung, Fürsorglichkeit und Vertrauen. Auf der Handlungsebene für Lehrkräfte (äußerer Kreis) ergibt sich daraus die Aufgabe der Individualisierung sowie die Bereitschaft und Kompetenz, Schülerinnen und Schüler bei sozialen Konflikten und persönlichen Belastungen durch Beratung zu unterstützen. Vorrangiges Ziel ist die Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Partizipation bei Problemlösungen.
- Empathieorientierte Klassenführung betont Wertschätzung, die sich auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie deren Leistungen beziehen kann. Hinsichtlich Verhalten und Leistung ist allerdings zu berücksichtigen: Wertschätzung muss sich an den individuellen Ausgangsbedingungen und Entwicklungsfortschritten der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren. Und: Leistung(erwartung) und Verhalten(erwartung) hängen zusammen. Je mehr Schülerzentrierung in einer Klasse erfolgt und je niedriger der Sozial- und Leistungsdruck sind, desto höher sind Kohäsion und Disziplin ausgeprägt (Eder, 2009).
- Schülerzentrierung und Sozial- bzw. Leistungsdruck sind auf Seiten der Lehrkraft gestaltbar, z.B. durch die Art des Unterrichts und Formen der Konfliktverarbeitung, während Kohäsion und Disziplin als Folge davon angesehen werden.

2. Eine Kultur der Anerkennung schließt potenzialorientiertes Feedback ein, das von den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht.

- Individuelle Voraussetzungen erfordern individuelles Feedback. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf machen häufig kleine Lernfortschritte. Daher sollte auf alle Ergebnisse unmittelbares Feedback und positive Verstärkung auch der kleinsten Lernfortschritte erfolgen, um motivierende Bedingungen für Lernen zu schaffen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit langfristigen Versagenserlebnissen (Heimlich, 2007).
- Nachhaltiges, wachstumsorientiertes Feedback berücksichtigt folgende Fragen (Hattie & Timperley, 2007):

1. Was sind die Ziele? Wo will ich hin?
2. Wie nahe bin ich dem Ziel schon? Wie stehe ich im Vergleich zu anderen/zu Standards/zu meinen früheren Leistungen?
3. Was muss ich als nächstes tun, um meinem Ziel näher zu kommen?

- Weitere Strategien zu effektivem Rückmeldeverhalten sind in dem Buch „Feedback und Rückmeldungen“ von Ditton und Müller (2014) zu finden.
- Zusätzlich zu Ziffernnoten können Kompetenzraster Lehrkräfte darin unterstützen, gute Leistung in Form von Entwicklungsfortschritten sichtbar zu machen. Kompetenzraster dienen der Motivation von Schülerinnen und Schülern, z.B. für diejenigen, die trotz Entwicklungsfortschritten schlechte Ziffernnoten haben. Sie können aber auch in Gesprächen mit Eltern oder Ausbildungsbetrieben genutzt werden.



3. Eine Kultur der Anerkennung ist auch eine Bringschuld der Schülerinnen und Schüler! Auch Schülerinnen und Schüler haben Verantwortung für ihr schulisches Umfeld.

- Regeln für die Übernahme von (Mit-)Verantwortung für Klassenzimmer und Schule können in den Punkten Gestaltung, Pausenverkauf, Organisation von Festen, Veranstaltungen, die von einer Klasse/AG für alle organisiert werden, etc., eingeführt werden.
- Verhaltenserwartungen können überdies in Verträgen zwischen der Lehrkraft und der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler festgehalten werden (Beschreibungen und Beispiele finden sich bei BMBF, 2010).

4. Es ist für Behinderung, Krankheit und einen damit einhergehenden Nachteilsausgleich in der Klasse zu sensibilisieren. Verantwortungsübernahme und Empathievermögen sind durch geeignete Maßnahmen zu fördern.

- Aufklärung über Behinderung und Krankheit erhöhen die Akzeptanz und tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kein negativ konnotierter Sonderstatus zugesprochen wird und Maßnahmen wie Nachteilsausgleich Akzeptanz finden, statt mit Neid und Ungerechtigkeit behaftet zu sein.
- Die Mitbestimmung und das Empathievermögen der Schülerinnen und Schüler lassen sich darüber hinaus fördern, indem die Themen Hilfsbereitschaft, Individualität und Anderssein angesprochen werden.
- Das soziale Miteinander kann im Unterricht z.B. durch das Lesen entsprechender Geschichten gefördert werden. Individualität und Anderssein kann durch entsprechende Jugendbuchliteratur auch allgemein in der Klasse thematisiert werden, wenn beispielsweise Einzeldiagnosen nicht genannt werden dürfen.
- Konzepte, Arbeitshilfen und Spiele aus Sozialtrainings beugen darüber hinaus auffälligem, eskalierendem Verhalten im Unterricht vor.
- Auch für bestimmte Zeitabschnitte ein Klassenmotto zu finden, kann das soziale Miteinander erhöhen. Dieses Klassenmotto zieht sich durch den Unterrichtsalltag z.B. als Thema im Klassenrat oder in der Gestaltung von Arbeitsmaterialien. Beispiele für solche Motti sind "Wir gehören zusammen" oder "Wir respektieren uns und unsere Umwelt".

5. Es sind Instrumente, Maßnahmen und Gremien zur Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern einzurichten. Dabei sind auch die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen einzubeziehen.

- Als Gremien der Meinungsartikulation und des Engagements von Schülerinnen und Schülern bieten sich der Klassenrat und das Schülerparlament bzw. die Schülervertretung an (vertiefte Einblicke bietet das „Praxisbuch Klassenrat“ von Friedrichs, 2009). Formal hat die Schülervertretung Aufgaben wie die Aussprache mit der Schulleitung, die beratende Teilnahme der gewählten Schülervertreterinnen und Schülervertreter an den Sitzungen der Fachkonferenzen und der Schulpflegschaften sowie die Mitwirkung in der Schulkonferenz als dem wichtigsten Beschlussorgan. Auf inhaltlicher Ebene bestehen Mitgestaltungsmöglichkeiten z.B. im Aushandeln von Regeln und Vereinbarun-

gen auf Klassen-/Schulebene, in der Beteiligung an der Gestaltung von Klassenräumen, Fluren, Schulhof und Veranstaltungen sowie in der Initiierung und Organisation von klassen- und stufenübergreifenden Arbeitsformen und Projekten (vgl. Schirp, 2004).

- Durch Instrumente wie dem Klassenrat wird die demokratische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler gefördert. Tagt ein solches Gremium regelmäßig, können die Schülerinnen und Schüler dort nicht nur Fragen ihres Zusammenlebens und Konflikte besprechen, sondern auch gemeinsam zur Konstruktion der Lernumgebung beitragen.
- Hinsichtlich Inklusion und Diversität ist darauf zu achten, dass auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, Krankheit, Migrationshintergrund etc. in entsprechenden Gremien vertreten sind, um ihre Bedürfnisse und Anliegen einbringen zu können.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Thematisierung von Klassenführung, Partizipation und Sensibilisierung der Schülerschaft für Behinderung, Krankheit etc. in Team- und Konzeptentwicklungsprozessen.
Jahr 2	Modifikation der Regeln auf Schul- und Klassenebene hinsichtlich einer Kultur der Anerkennung sowie von Verantwortung als Hol- und Bringschuld aller Beteiligten, auch der Schülerinnen und Schüler.
Jahr 3	Einrichtung von Gremien der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern, falls noch nicht vorhanden, mit besonderem Fokus darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen Gehör und Mitsprache finden.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- für und mit Schülerinnen und Schülern zwar Gremien der Partizipation wie ein Klassenrat eingerichtet werden, diese jedoch nur einer „Scheinpartizipation“ dienen, also formal bestehen, aber nicht mit tatsächlichem Mitspracherecht verbunden sind.
- in Gremien der Mitbestimmung und Partizipation keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aus anderen Kulturen etc. vertreten sind.
- Verantwortung und Empathie einseitig als Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer verstanden wird; Inklusion als gemeinsame Aufgabe aller heißt auch, dass Schülerinnen und Schüler für Behinderung, Nachteilsausgleich etc. sensibilisiert werden müssen und dass diese ebenso in der Verantwortung für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sind.
- Feedback nur defizitorientiert erfolgt und Lehrkräfte nur „große“ (Lern-)Fortschritte würdigen, obwohl auch kleine Schritte bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf große Fortschritte sein können und Wertschätzung verdienen.
- das Klassenklima und soziale Miteinander (nur) von Leistungsorientierung und Konkurrenzdenken geprägt sind und sich der Maßstab, was wertvoll ist, über Leistung definiert.



5.1.4 Eine Kultur der interdisziplinären Kooperation/Konstruktion an der Schule entwickeln

Schulinterne Kooperation hat im Kontext einer auf Inklusion und Diversität ausgerichteten Schule drei bedeutsame Facetten, die das Stufenkonzept berücksichtigt:

- *Innerdisziplinäre Zusammenarbeit* von Lehrenden untereinander, verbunden damit, wie, warum bzw. warum nicht und unter welchen Bedingungen Lehrerinnen und Lehrer zusammenarbeiten und wie Kooperation intensiviert werden kann (5.1.4.1).
- *Multiprofessionelle Kooperation* verschiedener Professionen/Personengruppen mit unterschiedlichen Qualifikationen und Aufgaben und auch hier die Frage, wie, warum bzw. warum nicht und unter welchen Bedingungen interdisziplinär kooperiert werden kann und wie man solche Kooperation intensivieren kann (5.1.4.2).
- *Das Führen und Anleiten* von Teams, die im Kontext von Inklusion und Heterogenität intra- oder interdisziplinär zusammenarbeiten (5.1.4.3).

Diese Facetten sind miteinander verzahnt und sollten in inklusiven Schulen ineinandergreifen, da die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dies erfordern.

5.1.4.1 Lehrerkooperation intensivieren

Ausgangssituation

- Forschungsbefunde belegen die zahlreichen positiven Effekte der Zusammenarbeit Lehrender hinsichtlich Schulentwicklung/-innovation, Verantwortungsgefühl für Schülerinnen und Schüler sowie Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Zugleich zeigen Befunde aber auch, dass Zusammenarbeit von Lehrkräften nur bedingt stattfindet und mit zunehmender Intensität der Kooperation und sinkender Autonomie des Einzelnen abnimmt.
- Diese Situation spiegelt sich genauso in der Befragung der Lehrenden wider: Lehrkräfte tauschen zwar Material und Informationen aus, je intensiver und aufwändiger die Zusammenarbeit jedoch empfunden wird, desto weniger findet sie statt. Der Nutzen von Kooperation wird v.a. in der eigenen emotionalen Entlastung gesehen, weniger darin, sich fachlich weiterzuentwickeln oder den Schülerfokus zu schärfen.
- Vielfach wird nur kooperiert, weil man durch die Schulleitung dazu angehalten ist. Nicht eingehaltene Absprachen und fehlende Zeitstrukturen wirken zudem hemmend. Teamteaching wird ausschließlich im Sinne von Doppelbesetzung verstanden, weniger im Sinne von kollegialer Hospitation und kollegialem Feedback.
- Zugleich zeigen die Ergebnisse: Wer intensiver zusammenarbeitet, hat einen größeren Nutzen! Und: Wer mehr zusammenarbeitet, hat mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich inklusiver Beschulung und steht dieser auch positiv gegenüber. Ebenso weisen die Gruppendiskussionen Lehrerkooperation als große Ressource aus. Dafür sind Rahmenbedingungen wie feste Zeiten für regelmäßigen Austausch, Anrechnungsstunden, geeignete Räume etc. unerlässlich. Besonders im Umgang mit schwierigen schulischen Situationen stellt das Initiieren von Teamteaching einen wichtigen Impuls dar.



Handlungsempfehlungen

Das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975) (siehe Kapitel 2.4.6) hilft zu erklären, warum Lehrende häufig nur oberflächlich miteinander kooperieren. Inklusion und Diversität der Schülerschaft erfordern allerdings ein anderes Verständnis von Kooperation. Die Schule hat verstärkt die Aufgabe, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zu stärken und zu intensivieren.

Handlungsempfehlungen für eine Stärkung und Intensivierung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an einer Schule sind:

1. Die Einzelschule muss Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit festlegen und Ressourcen zur Verfügung stellen, die eine intensive Kooperation möglich machen.
2. Teamteaching/Doppelbesetzung ist an den Schulen zu etablieren. Dies bedarf über personelle Ressourcen hinaus der Entwicklung eines Konzepts zur Gestaltung der Zusammenarbeit, z.B. hinsichtlich zu erfüllender Aufgaben, Absprachen, Modalitäten des Austauschs und einer gemeinsamen Haltung zu Erziehung, Förderung etc.
3. Es ist ein Bewusstsein für den Nutzen von Zusammenarbeit zu schaffen, sowohl für die Adressatinnen und Adressaten, die Schülerinnen und Schüler, als auch die Lehrenden selbst. Dies schließt auch Kooperationsformen wie Hospitationen oder Peer-Feedback ein, die eher weniger geschätzt werden.
4. Blockaden und Widerstände gegenüber einer Zusammenarbeit sowie das Unterlaufen kooperativ getroffener Absprachen sind offen zu thematisieren, um eine Klärung herbeiführen und Lösungen dafür finden zu können.

1. Die Einzelschule muss Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit festlegen und Ressourcen zur Verfügung stellen, die eine intensive Kooperation möglich machen.

- Der Aufbau einer Kooperationskultur, die über den Austausch von Material oder kurze Gespräche auf dem Gang hinausgeht, bedarf Ressourcen. Diese liegen in geeigneten Räumen, in denen sich Lehrkräfte ungestört treffen, Teamsitzungen abhalten, Unterricht gemeinsam vorbereiten, Probleme reflektieren etc. können. Im Sinne des Lernhausprinzips sind Teamräume wichtig, die außerhalb des Lehrer- oder Klassenzimmers einen geschützten Rahmen für Zusammenarbeit bieten können.
- Insbesondere arbeitsteilige, kokonstruktive Zusammenarbeit bedarf der Regelmäßigkeit, sodass es unerlässlich ist, einen festen Rahmen für regelmäßige Teamsitzungen in den Schulalltag zu integrieren. Teamtreffen sollten verbindlichen Charakter haben, um alle Lehrkräfte – und auch andere an der Schule tätige Professionen (siehe Kapitel 5.1.4.2) – in Entscheidungsprozesse, Informationsaustausch oder Reflexionsprozesse einzubinden. Ein Lernhausteam bzw. ein Lehrerkollegium sollte daher ein für alle verpflichtendes wöchentliches Treffen abhalten.
- In einem solchen Rahmen lassen sich aktuelle Anliegen besprechen, Unterrichtshospitationen vor- oder nachbereiten, die Konzeptentwicklung – auch für eine gemeinsame Unterrichtsplanung – vorantreiben und Fallbesprechungen zu Schülerinnen und Schülern



lernen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen durchführen, beispielsweise hinsichtlich Sozialverhalten, Einführung eines Belohnungssystems, Gewährung von Nachteilsausgleich, Einsatz von Hilfsmitteln, Einführung besonderer Fördermaßnahmen etc.

- Weiter kann man festlegen, dass „in schwierigen Fällen“, in denen sich eine Lehrkraft unsicher fühlt oder nicht weiter weiß, Unterrichtshospitationen durchgeführt werden können. So sind individuelle Rückmeldungen, Tipps oder ein gemeinsames Planen des weiteren Vorgehens möglich.
- Zusätzlich ist auch an Jahrgangsstufenteams zu denken, die in regelmäßigen Abständen zusammenkommen, um etwa ein einheitliches Vorgehen im Unterricht, die Auswahl von geeignetem adaptivem Unterrichtsmaterial etc. gemeinsam zu diskutieren.
- Wichtig ist, dass Lehrende nicht das Gefühl haben, Teamarbeit in ihrer Freizeit oder zusätzlich als „unbezahlten Mehraufwand“ bewältigen zu müssen. Nur so kann die Zusammenarbeit langfristig Akzeptanz finden und erfolgreich sein. Daher sind Anrechnungsstunden für die Kooperation zu schaffen, welche die Einzelschule beispielsweise aus dem Pool eines flexiblen Zeitbudgets (siehe Kapitel 5.3.4) schöpfen kann.

2. Teamteaching/Doppelbesetzung ist an den Schulen zu etablieren. Dies bedarf über personelle Ressourcen hinaus der Entwicklung eines Konzepts zur Gestaltung der Zusammenarbeit, z.B. hinsichtlich zu erfüllender Aufgaben, Absprachen, Modalitäten des Austauschs und einer gemeinsamen Haltung zu Erziehung, Förderung etc.

- Damit Kooperation gelingen kann, sind gemeinsam formulierte Ziele, eine gemeinsame Richtung, zentral (Gräsel et al., 2006). Daher ist an den Schulen ein individuelles Konzept für die Gestaltung und Organisation von Teamteaching sowie Zusammenarbeit an sich zu entwickeln, auf das sich alle berufen können, das Verbindlichkeit innerhalb des Kollegiums schafft und den Lehrenden Sicherheit und Orientierung bietet.
- Ein solches Konzept beinhaltet zum einen organisatorische Aspekte, wie welche Stunden in welchen Klassen doppelbesetzt unterrichtet werden, welche Unterrichtsformen im Rahmen der Differenzierung eingesetzt werden (z.B. Rhythmus aus Gruppenarbeit, Einzelförderung etc.) oder welche Rolle beide Lehrkräften einnehmen (unterrichten z.B. beide permanent parallel, ist eine Lehrkraft eher zu Unterstützung der anderen Lehrkraft anwesend etc.). Wichtig ist die Entwicklung einer Kultur des gemeinsamen Unterrichts, innerhalb derer Zuständigkeiten transparent gemacht und Rollen klar vergeben werden, sodass das Unterrichten in Doppelbesetzung gleichberechtigt, „auf Augenhöhe“ stattfindet und nicht eine Lehrkraft das Gefühl hat, „Hilfskraft“ der anderen zu sein.
- Zum anderen umfasst das Konzept auch Fragen der Erziehung und Haltung, um Diffusion und Orientierungslosigkeit zu vermeiden. Insbesondere die Arbeit hinsichtlich Inklusion und Diversität erfordert zwingend eine Einigung und Festlegung in Erziehungs- und Haltungsfragen, der sich alle Seiten verbindlich verpflichten.
- Ein Konzept kann auch weiche Begriffe zu Kooperation wie „gut“, „viel“ oder „intensiv“ klären und definieren. So kann „gute“ innerschulische Zusammenarbeit bedeuten, dass jede Schülerin/jeder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder besonderen



Bildungsvoraussetzungen im Team besprochen wird und gemeinsam dafür Sorge getragen wird, dass sie/er einen Förderplan erhält.

- Für die Konzeptentwicklung und die Implementierung von Teamteaching sind SchILFs zu empfehlen (siehe Kapitel 5.3.6.1).

3. Es ist ein Bewusstsein für den Nutzen von Zusammenarbeit zu schaffen, sowohl für die Adressatinnen und Adressaten, die Schülerinnen und Schüler, als auch die Lehrenden selbst. Dies schließt auch Kooperationsformen wie Hospitationen oder Peer-Feedback ein, die eher weniger geschätzt werden.

- Lehrkräften ist der Sinn und Zweck von Zusammenarbeit zu verdeutlichen – Kooperation darf durchaus der individuellen Entlastung dienen, denn Psychohygiene ist gut und wichtig; zudem darf und soll Kooperation auch die eigene fachliche Entwicklung unterstützen. Nicht zuletzt dient Kooperation aber den Schülerinnen und Schülern, sei es in doppelbesetzten Stunden, in denen zwei Lehrkräfte stärker auf individuelle Bedürfnisse eingehen können, oder durch Austausch und eine einheitliche Linie der Lehrenden.
- Ein spezifischer Nutzen der Kooperation sei an dieser Stelle hervorgehoben: Aus Sicht der Lehrenden bestehen dringende Desiderate, Prüfungsmodalitäten zu verändern und an die individuellen Voraussetzungen der Schülerschaft anzupassen. Das ist jedoch sehr zeitintensiv, da zum einen Prüfungsformen konzipiert werden müssen und dies zum anderen auch organisiert werden muss. Daher können insbesondere die Prüfungserstellung und -durchführung ein zentraler Inhalt von arbeitsteiliger, kokonstruktiver Teamentwicklung sein. Als Beispiel: Ein Lernhaus-/Jahrgangsteam kann jeweils eine gemeinsame Prüfung in verschiedenen Unterrichtsfächern konzipieren.
- So ist es auch möglich, sich bereits im Voraus über Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf etc., für die besondere Voraussetzungen gelten (Zeitverlängerung, eigener Raum, besondere Einführung etc.), abzustimmen und die erforderlichen Bedingungen bereitzustellen.

4. Blockaden und Widerstände gegenüber einer Zusammenarbeit sowie das Unterlaufen kooperativ getroffener Absprachen sind offen zu thematisieren, um eine Klärung herbeizuführen und Lösungen dafür finden zu können.

- Gelingt die Zusammenarbeit nicht, sind die Gründe dafür zu ermitteln. Diese können einerseits in als unpassend wahrgenommenen Rahmenbedingungen liegen. Dazu zählen alle bereits genannten Aspekte wie die Klärung von Zuständigkeiten, räumliche Bedingungen, Anrechnungsstunden oder klare Regelungen, welche Inhalte im Rahmen der Teamarbeit entwickelt werden, die dann einer (Nach)Besserung bedürfen.
- Andererseits weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass Statusdenken, Unsicherheit bzw. Konkurrenz, Versagensängste, Abgrenzungsbedürfnisse oder falsche gegenseitige Erwartungen von Lehrenden (Wilhelm, 2017) die Balance aus Eigenständigkeit und Zusammenarbeit negativ beeinflussen können. Lehrkräfte begründen fehlende Kooperation mit Angst vor der Einschränkung ihrer Autonomie (Gräsel et al., 2006). Viele wollen

nicht einmal beobachtet werden, wie Stimmen zum Lernhauskonzept der verglasten Klassenzimmer zeigen.

- Solche Ängste und ablehnende Haltungen sind nicht zu übergehen, sondern ernst zu nehmen. Es sollte wesentlicher Bestandteil der innerschulischen Zusammenarbeit sein, kontinuierlich an der Dynamik des Teams zu arbeiten. Konflikte, Befürchtungen oder Sorgen müssen offen angesprochen werden können. Die Teamsitzung muss einen Rahmen bieten, in dem niemand Angst haben muss, abgewertet zu werden, sondern eine Kultur der Offenheit und des Vertrauens ausbilden.
- Unterstützend kann hier Supervision wirken, die im Lernhausprinzip ohnehin ein Baustein ist (siehe auch Kapitel 5.3.6.3).

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Etablierung einer festen und regelmäßigen Teambesprechung, die für alle verbindlich und verpflichtend ist, z.B. für ein Lernhausteam.
	Beginn der konzeptuellen pädagogischen Arbeit hinsichtlich Haltungen, Erziehung, Förderung etc.
Jahr 2	Etablierung förderlicher formaler Rahmenbedingungen, beispielsweise von Anrechnungs-/Budgetstunden für Teamarbeit oder konzeptuelle Arbeit.
	SchILF zu Teamteaching und Kooperation von Lehrenden.
	Weiterarbeit am Konzept und Verschriftlichung, um Verbindlichkeit herzustellen; Verpflichtung aller auf das Konzept.
	Pilotierung von arbeitsteiligen Kooperationsformen wie Hospitation und Peer-Feedback.
Jahr 3	Implementierung von arbeitsteiligen Kooperationsformen wie Hospitation und Peer-Feedback.
	Aufbau bzw. Ausbau von Teamteaching, falls Stunden bzw. Personal dafür vorhanden sind.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Kooperation verkürzt als Materialaustausch und Gespräche über Schülerinnen und Schüler verstanden wird und eine Intensivierung der Zusammenarbeit darin besteht, diese Tätigkeiten häufiger auszuführen; dementsprechend ist auch Teamteaching mehr als Doppelbesetzung und bedeutet das gemeinsame Schaffen kokonstruktiver Arbeitsformen.
- Kooperation losgelöst von Förderplanung erfolgt und diese nicht im Sinne kokonstruktiver Zusammenarbeit als fester Bestandteil in der Teamarbeit etabliert wird.



- kokonstruktive Kooperationsformen (wie Hospitation und Peer-Feedback) für die Lehrkräfte mit Nachteilen oder diesbezüglichen Befürchtungen einhergehen. Peer-Feedback dient der eigenen fachlichen und pädagogischen Weiterentwicklung, es darf weder Teil von Beurteilung noch Gegenstand öffentlicher Bloßstellung oder Unterstellung mangelnder Kompetenz im Team sein.
- sich Ärger, unterschiedliche Ansichten bezüglich Erziehung und Haltung, Neid, Konkurrenzdenken im Team etc. in passivem Widerstand niederschlagen, der zu Grabenkämpfen, Stagnation, Bildung von Allianzen etc. führt.
- Konflikte ignoriert, verschwiegen oder von oben verboten werden; diese erfordern einen konstruktiven Umgang und eine Klärung, ggf. unter Zuhilfenahme externer Supervision.
- Kooperation ausschließlich von oben angeordnet wird, sodass Lehrende sich dazu gezwungen fühlen; der Wille zur Kooperation muss vielmehr aus dem Team heraus entstehen.
- Teamteaching ausschließlich ressourcenneutral, ohne geeignete räumliche, personelle und zeitliche Bedingungen, erfolgt.

5.1.4.2 Multiprofessionelle Kooperation implementieren und interdisziplinär in einem Team zusammenarbeiten

Ausgangssituation

- Die mit Inklusion und zunehmender Heterogenität einhergehenden Anforderungen sind nur im Miteinander verschiedener Professionen zu bewältigen. Lehrkräfte, Schulpsychologinnen/Schulpsychologen, Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen, Schulbegleitungen und andere Berufsgruppen müssen in einem multiprofessionellen Team kooperieren, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerschaft gerecht werden zu können.
- In solchen multiprofessionellen Teams können fehlende Ziele und Konzepte, divergierende Rollenverständnisse, Konkurrenzdruck oder Versagensängste eine gelungene Zusammenarbeit einschränken oder verhindern.
- Im Rahmen der Befragung äußert jede fünfte Lehrkraft, momentan in einem multiprofessionellen Team zu arbeiten, und ungefähr die Hälfte der Lehrenden hat eine Vorstellung gelungener interdisziplinärer Zusammenarbeit. Entsprechendes zusätzliches Personal wird von nahezu allen Lehrenden als zentrale Ressource betrachtet.
- Aktuell arbeiten an den Schulen derzeit v.a. Personen der Fachrichtungen Schulpsychologie, Beratungslehramt, Sonderpädagogik oder Schulsozialarbeit, wobei es schulartabhängige Schwerpunkte und Unterschiede gibt. Es besteht schulartenübergreifend der Wunsch nach vermehrter interdisziplinärer Kooperation, neben den erwähnten Personengruppen auch mit Schulbegleitungen.
- Die Zusammenarbeit mit anderen Professionen wird mehrfach als Grund für gelingende Inklusion genannt; die Kooperation besonders mit der Sonderpädagogik gilt als wichtiger Impuls dafür, schwierige Situationen erfolgreich bewältigen zu können.



Handlungsempfehlungen

Inklusion und Vielfalt an Schulen macht auch die an den Schulen tätigen Teams vielfältiger. Die Zahl an Professionen und Berufsgruppen, die zusammenarbeiten, nimmt zu. Multiprofessionelle Teamarbeit ist daher ein Thema, mit dem sich Schulen künftig verstärkt auseinander setzen müssen. Dies macht Konzepte und Maßnahmen zur Gestaltung der multiprofessionellen Zusammenarbeit unerlässlich, denn allein die Verfügbarkeit unterschiedlicher Professionen führt nicht automatisch zu (gelingender) interdisziplinärer Zusammenarbeit.

Handlungsempfehlungen für die Implementierung und Gestaltung interdisziplinärer Kooperation im Schulalltag sind:

1. Interdisziplinäre Teamarbeit setzt das Vorhandensein verschiedener Professionen voraus, ebenso, dass diese auch mit einem entsprechenden Stundendeputat/-kontingent ausgestattet sind.
2. Schwierigkeiten und Herausforderungen interdisziplinärer Zusammenarbeit müssen thematisiert werden und es bedarf eines klaren Konzepts der Zusammenarbeit.
3. Rollen und Aufgaben innerhalb der multiprofessionellen Kooperation müssen klar definiert und verteilt werden. Wichtig ist: Hierarchien und Zuständigkeiten sind festzulegen.
4. Der Blick ist auch auf die Klassengröße zu richten. Kooperation und Klassengröße hängen zusammen.

1. Interdisziplinäre Teamarbeit setzt das Vorhandensein verschiedener Professionen voraus, ebenso, dass diese auch mit einem entsprechenden Stundendeputat/-kontingent ausgestattet sind.

- An vielen Schulen gibt es derzeit keine interdisziplinäre Zusammenarbeit, da entsprechendes Personal nicht zur Verfügung steht, dies beispielsweise mit Blick auf Sonderpädagogik und Schulsozialarbeit. Ist dieses an den Schulen tätig, ist das Stundendeputat häufig (sehr) gering. Weiter können pädagogische Zweitkräfte und Unterstützungspersonen die Lehrkräfte im Rahmen des inklusiven Unterrichts entlasten. Diese Problemlage adressiert strukturelle Fragen (siehe Kapitel 5.3.3).

2. Schwierigkeiten und Herausforderungen interdisziplinärer Zusammenarbeit müssen thematisiert werden und es bedarf eines klaren Konzepts der Zusammenarbeit.

- Da (wie beschrieben) schon die innerdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften eine Herausforderung darstellt, überrascht es nicht, dass multiprofessionelle Kooperation zwischen Personen unterschiedlicher Berufsgruppen die Anforderungen noch einmal verschärft. Über die in den Kapiteln in 5.3. beschriebenen Ressourcen und Bedingungen hinaus (auch multiprofessionelle Teams brauchen selbstverständlich Räume, Anrechnungstunden etc.) sind einige spezifische Aspekte und Maßnahmen von Bedeutung.
- Auch multiprofessionelle Teams müssen gemeinsame Ziele und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit festlegen, die für alle Beteiligten Verpflichtungscharakter haben. Kommen verschiedene Professionen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Aufgaben



zusammen, bringen diese häufig verschiedene Werthaltungen und Verständnisse zu Erziehung, Bildung, Umgang mit den Schülerinnen und Schülern etc. mit – mehr noch als die homogene Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer (siehe Kapitel 5.1.4.1).

- Hier sind spezifische Aushandlungsprozesse erforderlich: Sie tragen einem „Hierarchiegefälle“ Rechnung (Shippen et al., 2011; Welsh, 1998). Es sind in einem multiprofessionellen Team nicht alle Personen gleichberechtigt, es gibt eine Leitung und eine Hierarchie, die sich aus Zuständigkeiten ergibt.
- Alle Professionen sind in die Team(entwicklungs)prozesse, die regelmäßigen Teamsitzungen und die Konzeptentwicklung einzubeziehen, um Vorstellungen, Einstellungen etc. zu reflektieren und gemeinsame Ziele der Zusammenarbeit (beispielsweise hinsichtlich einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) entwickeln zu können. Ebenso dienen die Treffen dazu, die Ziele immer wieder in den Blick zu nehmen und gegenseitig deren Einhaltung anzumahnen.
- Eine schriftliche Fixierung von Zielen erhöht die Verbindlichkeit und macht das Erreichen der Ziele überprüfbar, sodass individuelle Zielvereinbarungen schriftlich festhalten sollten. Der Teamleitung kommt dabei die letzte Entscheidungshoheit zu (siehe Kapitel 5.1.4.3). Ein solches Verständnis kann nicht zuletzt in gemeinsam besuchten Fortbildungsmaßnahmen oder im Rahmen von SchILFs erarbeitet werden.
- Auch oder insbesondere in multiprofessionellen Teams sind Teamprozesse durch regelmäßige Supervision zu begleiten. Das Entwickeln einer Offenheit für andere Sichtweisen, das Kennenlernen anderer professioneller Richtungen und die bewusste, aktive Gestaltung, Reflexion und Bewertung (multi)kooperativer Prozesse bedarf professioneller Unterstützung (Lütje-Klose & Urban, 2014) (siehe Kapitel 5.3.6.3).

3. Rollen und Aufgaben innerhalb der multiprofessionellen Kooperation müssen klar definiert und verteilt werden. Wichtig ist: Hierarchien und Zuständigkeiten sind festzulegen.

- Die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams ist nicht zuletzt deshalb eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte aller Schularten, da sie eine Änderung des Selbstverständnisses und der Rolle der Lehrenden mit sich bringt (Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014). Insbesondere wenn es um den gemeinsamen Unterricht (etwa zwischen Regellehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik) geht, treffen unterschiedliche theoretische Grundlagen, verschiedene Stile des Unterrichtens oder divergierende Werte aufeinander (Kiel & Weiß, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014; Shippen et al., 2011). Zudem berichten Lehrende immer wieder über Rollenunklarheiten mit den Schulbegleitungen. Insbesondere im Unterricht ist häufig nicht klar, welche Rolle der Schulbegleitung zukommt und welches Verhältnis zwischen ihr und der Lehrkraft besteht (Dworschak & Lindmeier, 2017).
- Daher ist es umso wichtiger, in den Teamsitzungen explizit die Vorstellungen des gemeinsamen Miteinanders oder Unterrichtens zu klären und eine einheitliche Linie festzulegen. So ist z.B. für den gemeinsamen Unterricht von Regellehrkraft und Lehrkraft



für Sonderpädagogik zu planen, wer welche Rolle in der Klasse übernimmt (hat beispielsweise eine Lehrkraft die Hauptverantwortung für den Großteil der Klasse, während die andere einzelne Schülerinnen und Schüler unterstützt, wird die Klasse in Gruppen geteilt und von beiden Lehrkräften getrennt unterrichtet usw.). Auch Aufgaben wie Stundenvor- oder Nachbereitung, Förderplanung oder Elterngespräche sind anzusprechen.

- Die unterschiedlichen Rollendefinitionen und -erwartungen sind möglichst bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Zusammenarbeit, also am besten zu Beginn eines Schuljahres, zu klären. Analog zur schriftlichen Fixierung gemeinsamer Ziele bietet sich auch eine konkrete Formulierung der festgelegten Zuständigkeiten oder Aufgaben an, z.B. in Form einer wöchentlich aktualisierten „Zuständigkeitsliste“ zwischen den Beteiligten.
- Dies unterstreicht erneut die Relevanz der Begleitung von multiprofessioneller Teamarbeit durch Supervision, um Konflikte, Ungerechtigkeitsgefühle oder Unklarheiten frühzeitig erkennen und bearbeiten zu können (siehe Kapitel 5.3.6.3).

4. Der Blick ist auch auf die Klassengröße zu richten. Kooperation und Klassengröße hängen zusammen.

- Die Forderung, nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verstärkt mit Partnerinnen und Partnern in und außerhalb der Schule zu kooperieren, durchzieht die gesamte Erhebung. Besondere Förderbedarfe erfordern besondere Formen der Kooperation. Dabei gilt es, das weltweit konstatierte Autonomie-Paritätsmuster, gemäß dem Lehrkräfte autonom ohne Rückbindung an andere handeln möchten und alle in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien, zu durchbrechen. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen erfordern in Unterricht und Erziehung ein koordiniertes Vorgehen.
- Dies hat auch Konsequenzen für die Größen der Klassen. Das Erstellen von Förderplänen, das Controlling dieser Pläne, die gemeinsame Planung von Unterricht, Absprachen zwischen Lehrkräften und anderen Professionen in Hinblick auf erzieherische Maßnahmen etc. erfordern Klassengrößen, die 30 Schülerinnen und Schüler auf keinen Fall überschreiten sollten. Anders als in einem an den Sekundarschulen nach wie vor verbreiteten Frontalunterricht gilt es im inklusiven Unterricht, die Einzelne/den Einzelnen besonders im Blick zu haben, um Lernfortschritte individuell zu verfolgen oder besonderen Bedarfen koordiniert in einem multiprofessionellen Team gerecht zu werden.
- Eine solche maximale Klassengröße erscheint unabdingbar, auch wenn die Forschung recht häufig konstatiert, dass Klassengrößen kaum Einfluss auf die Performanz der Schülerinnen und Schülern haben (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002; Mishel & Rothstein, 2002). Helmke interpretiert dieses Ergebnis wie folgt in seiner MARKUS-Studie: Lehrkräfte, so der Erziehungswissenschaftler der Universität Koblenz-Landau, unterrichten in kleinen Gruppen nicht anders als in großen Gruppen, sie nutzen die Chance der kleinen Gruppen nur unzureichend. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, wenn sich im Leistungsverhalten der Kinder und Jugendlichen keine Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassengröße ergeben. Gleichwohl berichten Lehrkräfte von

einer Entlastung bei weniger Schülerinnen und Schülern (Helmke et al., 2002). Bei einer Veränderung der Unterrichtskultur, so, wie sie im Stufenkonzept vorgeschlagen wird, gilt dieses Argument unseres Erachtens nicht mehr. Ein koordiniertes, sich an Förderplänen orientierendes Unterrichten ist eine grundsätzliche Veränderung der Interaktion von Lehrkräften mit ihren Schülerinnen und Schülern. Fördernde Kooperation bedarf nicht nur mehr Zeit, sondern auch kleinerer Einheiten, die minutiös beobachtet werden können. Deswegen ist die Größe von 30 Schülerinnen und Schülern eine absolute Obergrenze, besser wären kleinere Gruppen von 20 bis 25 Schülerinnen und Schülern.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Die Meilensteine und der zeitliche Rahmen zur interdisziplinären Teamarbeit gehen mit den formulierten Meilensteinen der Kooperation Lehrender einher (siehe Kapitel 5.1.4.1). Andere Professionen, die an der Schule tätig sind, sollen in Teamentwicklungsprozesse eingebunden werden. Daher sind im Folgenden die zuvor skizzierten Meilensteine erneut angeführt, allerdings ergänzt um den Einbezug und Beitrag der weiteren Professionen und Berufsgruppen.

Jahr 1	Etablierung einer festen und regelmäßigen Teambesprechung, die für alle verpflichtend ist, auch für weitere Professionen und Personengruppen an der Schule.
	Beginn der konzeptuellen pädagogischen Arbeit hinsichtlich Haltungen, Erziehung etc., in die auch weitere Professionen und Personengruppen eingebunden sind; ein Fokus liegt auf der Rollenklärung zwischen den Professionen.
Jahr 2	SchiLF zu Teamteaching und Kooperation von Lehrenden und anderen Professionen, die in Teamteachingprozesse eingebunden sein können; Berücksichtigung des Themas der Rollenklärung.
Jahr 3	Weiterarbeit am Konzept: Erweiterung des Konzepts insbesondere durch das Aufgabenspektrum der zusätzlichen an der Schule tätigen Professionen; Verschriftlichung, um Verbindlichkeit herzustellen; Verpflichtung aller Professionen auf das Konzept.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die „Fachkräfte für Inklusion“ (etwa Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen oder Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeiter) „die Inklusion erledigen“ und Lehrkräfte ihren Fachunterricht durchführen; vielmehr haben alle Beteiligten eine gemeinsame Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern und einer inklusiven Beschulung.
- Kooperation losgelöst von Förderplanung erfolgt und diese nicht im Sinne kokonstruktiver Zusammenarbeit als fester Bestandteil in der interdisziplinären Teamarbeit etabliert wird.
- Konflikte ignoriert, verschwiegen oder von oben verboten werden; diese erfordern einen konstruktiven Umgang und eine Klärung, ggf. unter Zuhilfenahme externer Supervision.



- Ärger, unterschiedliche Ansichten bezüglich Erziehung und Haltung, Neid, Konkurrenzdenken im Team etc. sich in passivem Widerstand niederschlagen, der zu Grabenkämpfen, Stagnation, Bildung von Allianzen etc. führt.
- Kooperation ausschließlich von oben angeordnet wird, sodass Lehrende sich dazu gezwungen fühlen; der Wille zur Kooperation muss vielmehr aus dem Team heraus entstehen. Das schließt explizit andere Professionen ein, deren Mitarbeit durch die Inklusion unausweichlich und unerlässlich ist.
- es zu Unklarheiten bezüglich Zuständigkeiten, Rollen und Aufgaben der Beteiligten kommt; entsprechende mangelnde Abstimmungen können zu Nebeneinanderherarbeiten an derselben Sache, Mehrarbeit, Belastung sowie Unsicherheit und Unklarheit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führen.
- Teamteaching ausschließlich ressourcenneutral, ohne geeignete räumliche, personelle und zeitliche Bedingungen, erfolgt.

5.1.4.3 Führen und Leiten durch Schulleitung und mittlere Führungsebene: Führung zwischen Partizipation und Festlegung von Zuständigkeiten

Ausgangssituation

- Eine zentrale Herausforderung multiprofessioneller Kooperation liegt im Führen und Anleiten eines solchen Teams. Führung und Koordination sind wesentlich, damit nicht jeder für sich arbeitet, und damit Absprachen getroffen und Ziele festgelegt werden, denen sich alle verpflichtet fühlen. Rollenunklarheit und eine fehlende Festlegung von Zuständigkeiten und Befugnissen in einem Team sind als Grund vieler schwieriger Situationen angeführt.

Handlungsempfehlungen

Die Umsetzung von Inklusion ist eine große Transformation im Schulsystem. Diese Veränderung erfordert Anstrengungsbereitschaft von Lehrkräften. Aber: Wer von Lehrenden eine solche Leistung fordert, muss Sinn und Visionen bieten. Dabei ist prozedurale Fairness, initiiert durch die Schulleitung, von besonderer Bedeutung. Loyalität und Solidarität bei der Umsetzung von Inklusion erhält man nur, wenn man Skepsis und Bedenken äußern kann, eine Streit- und Konfliktkultur herrscht, Entscheidungsvorschläge von den Beteiligten formuliert werden können und grundsätzlich Mitwirkungsmöglichkeiten bestehen (Frey et al., 2010).

Dies erfordert eine bestimmte Form der ethischen Führung, die wir im Folgenden in enger Anlehnung an den Sozialpsychologen Dieter Frey als Handlungsempfehlungen formulieren (Frey et al., 2010). Ebenso ist der organisatorische Rahmen – Leitungsstrukturen an der Schule, Zuständigkeiten und Befugnisse – zu berücksichtigen.

Handlungsempfehlungen hinsichtlich Führung sind:

1. Führung sollte die Prinzipien der ethikorientierten Führung berücksichtigen.
2. Führung bedeutet, Zuständigkeiten und Befugnisse klar und transparent festzulegen.
3. Führung muss auf bestehenden organisatorischen Strukturen einer Schule aufbauen.

1. Führung sollte die Prinzipien der ethikorientierten Führung berücksichtigen.

- Frey hat folgende zwölf Prinzipien einer ethikorientierten Führung entwickelt, die unseres Erachtens, mit Ausnahme des zwölften Prinzips, wesentlich sind für Schulleitungshandeln, das eine große Transformation wie die Inklusion initiieren und umsetzen soll.

1. Sinn und Visionsvermittlung
2. Passung und Eignung
3. Transparenz
4. Autonomie und Partizipation
5. Zielvereinbarung und Prioritätenfestsetzung/Klarheit
6. Konstruktive Rückmeldung
7. Fairness und Vertrauen
8. Soziale Einbindung und soziale Unterstützung
9. Persönliches Wachstum ermöglichen
10. Situative Führung
11. Gutes Vorbild der Führungspersonen
12. Faire materielle Vergütung

- Alle Prinzipien sind nach Frey eine Bring- wie eine Holschuld! Wir gehen auf das zwölfte Prinzip der materiellen Vergütung im Weiteren nicht ein, da, anders als in Unternehmen, Schulleitungen im Allgemeinen nicht über materielle Vergütungen bestimmen können.
 1. Sinn und Visionsvermittlung: Es gilt den Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln, dass Inklusion ein wesentlicher Beitrag zur gesellschaftlichen Gerechtigkeit ist, dass ein humanistisches Ethos, eine Potenzial- statt einer Defizitorientierung Beiträge sind, benachteiligten bzw. von Benachteiligung bedrohten Menschen zu mehr Teilhabe an der Gesellschaft zu verhelfen. Dies ist nicht nur ein Menschenrecht, sondern eine moralische Verpflichtung in einer aufgeklärten demokratischen Gesellschaft.
 2. Passung und Eignung: Inklusion ist eine Aufgabe, die von allen Lehrkräften bewältigt werden kann, allerdings müssen sie sich zusätzliche Kompetenzen erwerben und werden unterstützt durch Fachpersonal aus der Sonderpädagogik, der Schulpsychologie und der Schulsozialarbeit. Es ist wichtig, die eigenen Möglichkeiten wie auch Grenzen zu erkennen.



3. Transparenz: Die Verteilung von Aufgaben und Ressourcen im Kontext von Inklusion darf nicht verschleiert werden, der Zugang zu dieser Information sollte prinzipiell für alle möglich sein. Intransparenz führt häufig zu Verschwörungstheorien und Konflikten und in der Folge zu Widerstand und Reaktanz.
4. Autonomie und Partizipation: Inklusion kann nicht einfach nur bürokratisch von oben verordnet werden, die Mitglieder der Schulgemeinschaft müssen prinzipiell Gestaltungs- oder auch Einspruchsrechte haben, um loyal und solidarisch an einer gemeinsamen Sache mitzuwirken. Dies ist durch die Schulleitung zu moderieren.
5. Zielvereinbarung und Prioritätenfestsetzung: Für jeden Transformationsprozess in jedem System gilt, dass Veränderungen sich nicht einfach nur entwickeln, man die Dinge nach einer Verkündung nicht von allein laufen lassen kann. Es gilt Verbindlichkeit herzustellen durch Zielvereinbarungen und Prioritätenfestsetzungen. Dies betrifft sowohl die Gemeinschaft von Lehrkräften, Schulpsychologinnen/Schulpsychologen und weiteren Personals als auch die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern. Diese Herstellung von Verbindlichkeit und das Controlling dieser Verbindlichkeit ist eine wesentliche Aufgabe des Leitungshandelns.
6. Konstruktive Rückmeldung: Rückmeldung im Sinne von Lob und Korrektur sind nicht nur wichtig im Kontakt von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern. Lehrkräfte beklagen sich häufig, sie würden nur für die Nichteinhaltung bürokratischer Vorgaben gemahnt, erhielten ansonsten aber keine inhaltlichen Rückmeldungen. Obwohl die Schulleitung zweifellos in einen bürokratischen Rahmen eingebunden ist, müssen solche Rückmeldungen jenseits bürokratischer Normen möglich sein. Feedback ist ein wichtiges Steuerungselement und ein wichtiger Motivator.
7. Fairness und Vertrauen: Eine zentrale Kritik in den Gruppendiskussionen, die einer der Ausgangspunkte des Stufenkonzepts war, ist der Vorwurf mangelnder Fairness, der zu einem Mangel an Vertrauen führt. So berichten Lehrkräfte, dass Aufgaben immer nur an bestimmte Personen gehen und, die, die sich „wegducken“, weniger zu arbeiten hätten. Eine andere Klage ist, dass diejenigen, die sich freiwillig mehr Kompetenzen erwerben, zusätzliche Aufgaben erhalten. Lehrerinnen und Lehrer etwa melden sich nicht zu Fortbildungen im Kontext Inklusion an, weil sie befürchten, dann an ihrer Schule für alle Fragen und Probleme hinsichtlich Inklusion zuständig zu sein. Hier geht es darum, im Rahmen des Möglichen Gleichheit herzustellen und für alle transparent zu agieren.
8. Soziale Einbindung und soziale Unterstützung: Wir wissen z.B. aus der Motivationstheorie von Deci und Ryan (2000), dass das Gefühl sozialer Eingebundenheit, z.B. in einem Team zu arbeiten, und das Gefühl, soziale Unterstützung zu erhalten, wenn sie notwendig erscheint, die Motivation zu Handlungen erheblich erhöht. Es gilt für Schulleitungen, zu einer solchen Atmosphäre an der Schule beizutragen.



9. Persönliches Wachstum ermöglichen: Inklusion bedeutet nicht nur einen Zuwachs an Aufgaben, sondern die Begegnung mit anderen, denen man im eigenen Schulkontext bisher nicht begegnet ist, sie schafft auch Möglichkeiten der Horizonterweiterung.
 10. Situative Führung: Situative Führung heißt, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß ihrer Fähigkeiten und ihres Reifegrades zu führen, um Inklusion möglich zu machen. Dies bedeutet, Partizipation ist nicht immer möglich, manchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern muss etwas diktiert werden oder man muss intensiv argumentieren, um Einsicht zu ermöglichen. Delegation ist nur bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit einem hohen Reifegrad in Hinblick auf das angestrebte Ziel möglich.
 11. Gutes Vorbild der Führungspersonen: Es mag banal klingen, aber Anforderungen an die Lehrkräfte stellen, erfordert von einer Führungsperson selbst, diesen Anforderungen zu genügen.
- Die Prinzipien ethikorientierter Führung von Frey beschreiben mögliches Schulleitungshandeln jenseits der Einhaltung bürokratischer Vorgaben. Sie kommen vielen Forderungen nach, die in den verschiedenen Gruppendiskussionen mit Lehrkräften als Kritik an Führungsverhalten geäußert wurden. Die Prinzipien Freys bergen jedoch auch die Gefahr, Führungskräfte zu überfordern. Gerade die Idee situativer Führung, die mit der Einschätzung unterschiedlicher Fähigkeiten und Reifegrade verbunden ist, kann zu Konflikten und Überforderung führen. Dies gilt es zu beachten und hier Schulleitungen und die mittlere Führungsebene entsprechend fortzubilden (siehe Kapitel 5.3.6.1).

2. Führung bedeutet, Zuständigkeiten und Befugnisse klar und transparent festzulegen.

- Der Zusammenhang von Zuständigkeiten und Befugnissen in einer Organisation wie der Schule ist komplex. Deshalb möchten wir dieses Wirkungsgefüge kurz mithilfe eines Schaubildes (Abbildung 44) visualisieren, welches ursprünglich von Frey und Kollegen für Unternehmen entwickelt wurde. Wir haben es für die Schule abgewandelt.
- Die beiden oberen Ellipsen zeigen die Schulleitung und die bei größeren Schulen notwendige mittlere Führungsebene, die an städtischen Schulen etwa Teil des Lernhauskonzeptes ist oder derzeit an vielen Gymnasien etabliert wird. Wir betrachten Steuergruppen oder Teamleitungen als Teil der mittleren Führungsebene (siehe Kapitel 5.1.1).
- Diese beiden Ebenen sind die Hauptagenten einer ethischen Führung im Sinne Freys. Sie initiieren, kontrollieren, argumentieren und stellen Verbindlichkeit her! Formal hat die letzte Verantwortung jedoch immer die Schulleitung! Die beiden Führungsebenen beeinflussen die Lehrkräfte unmittelbar. Die Wirkung von Führung geht jedoch über die Lehrkräfte hinaus. Sie betrifft selbstverständlich die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und externen Kooperationspartnerinnen und -partner, deren große Bedeutung in Kapitel 5.2.1 dargelegt wird. Die Institution Schule ist dabei in einen Kontext eingebettet, dessen herausragende neue Anforderung die Inklusion ist.

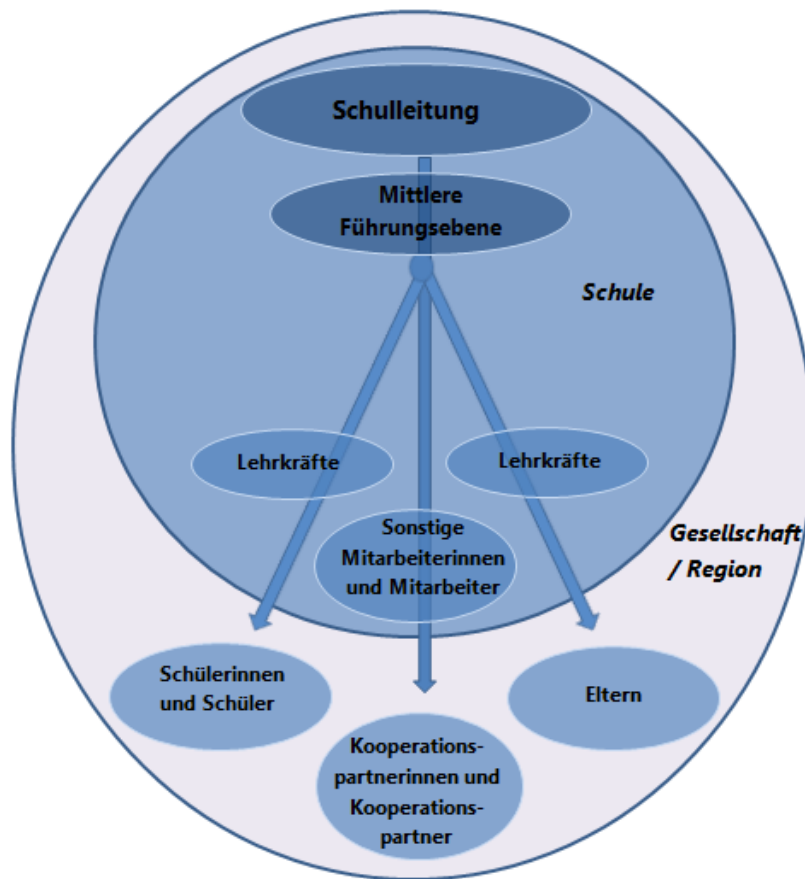


Abbildung 44: Wirkungsgefüge Schulleitungshandeln

- Zentral für eine ethische Führung ist die Fähigkeit der Schulleitung und auch der mittleren Führungsebene, die unterschiedlichen Interessen der beteiligten Akteurinnen und Akteure zu moderieren, bisweilen im Sinne situativer Führung auch zu dirigieren. Formal mögen viele der Akteurinnen und Akteure einer inklusiven Schule zustimmen, tatsächlich jedoch sind die Ziele und Interessen häufig sehr different. Die Clusteranalysen in Kapitel 4.2 haben gezeigt, wie unterschiedlich die Gruppen sein können.
- Ein wichtiger Aspekt ethikorientierter Führung ist es, zu vermitteln, dass es neben eigenen berechtigten Ansprüchen und Bedürfnissen auch die Ansprüche anderer Gruppen gibt. Hier einen fairen und transparenten Ausgleich zu schaffen, um dann ein gemeinsames großes Ziel zu erreichen, ist die hohe Kunst der Führung.

3. Führung muss auf bestehenden organisatorischen Strukturen einer Schule aufbauen.

- Ethikorientierte Führung ist nicht an einen bestimmten strukturellen Rahmen gebunden. Sie ist in vielen unterschiedlichen Strukturen mit unterschiedlichen Bezeichnungen möglich. So ist es etwa in einer kleinen Schule mit 20 Lehrkräften nicht unbedingt nötig, eine mittlere Führungsebene einzuziehen. Vorhandene funktionierende Strukturen können für die Umsetzung von Inklusion genutzt werden. Allerdings plädieren wir dafür, dass jede Schule mindestens eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator hat und größere Schulen unbedingt eine Steuergruppe Inklusion einsetzen (siehe Kapitel 5.1.1 und 5.1.6).



- Nutzt man vorhandene Strukturen, ist es auf jeden Fall wichtig, Zuständigkeiten klar zu artikulieren und nachprüfbar zu kodifizieren – etwa in einem SchulWiki, einem Leitbild, einer Programmmappe etc.
- Es ist ein großer Fehler zu glauben, Führung bedürfe nur eines unverbindlichen Zurufs. Wir empfehlen deshalb an vielen Stellen des Stufenkonzepts Ziele, Zuständigkeiten, erwünschte Handlungen zu kontraktieren, das heißt, sie schriftlich niederzulegen.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Verständigung von Schulleitung und mittlerer Führungsebene über Kommunikationswege und Zuständigkeiten, Fixierung bzw. schriftliche Niederlegung, ggf. Kontraktierung der Kommunikationswege und Zuständigkeiten.
Jahr 2	Besuch einer Fortbildung von Schulleitung und mittlerer Führungsebene zum Thema ethische Führung. Austausch über Führungsmodalitäten unter Berücksichtigung der skizzierten Prinzipien ethischer Führung.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Führungspersonen nach außen eine ablehnende Haltung gegenüber Inklusion und Diversität vertreten oder diese negativ konnotieren; Führung bedeutet, Vorbild zu sein, mit gutem Beispiel voranzugehen und in der Schule ein entsprechendes Bewusstsein anzustoßen.
- Führung, aus welchen Gründen auch immer, einzelne Personen und Gruppen einseitig bevorzugt und hier intransparent agiert; vielmehr muss Führung die Interessen aller berücksichtigen und in Entscheidungsprozessen bedenken.
- Aufgaben ungleich verteilt und immer wieder an die gleichen Personen delegiert werden.
- Transparenz und Einbezug aller dazu führen, dass keine Führung mehr stattfindet und niemand „den Hut auf hat“; trotz Partizipation ist Führung wichtig.
- das Prinzip der Autonomie und Partizipation mit dem Autonomie-Paritätsmuster verwechselt wird. Führung eröffnet Spielräume für Partizipation und Autonomie, gibt aber den Anspruch einer Steuerungsfunktion nicht auf.

5.1.5 Unterricht entwickeln

Ausgangssituation

- Die Frage, ob Inklusion einer „inkluisiven Didaktik“ bedürfe, ist in der Forschung bislang nicht geklärt. Unbestritten ist allerdings die Notwendigkeit adaptiver Unterrichtsgestaltung, die individuelle Förderung Einzelner möglich und die Heterogenität der Klasse produktiv nutzbar macht. Hierfür ist nicht zuletzt die Förderplanung eine wichtige Basis.



- Obwohl Lehrkräfte eine durchaus positive Haltung gegenüber Inklusion haben, fühlen sie sich häufig nicht kompetent, diese umzusetzen. Dies gilt für die Stadt München ebenso wie (inter)nationale Forschungsbefunde dies zeigen. Die Gestaltung inklusiven Unterrichts nimmt hier eine prominente Rolle ein. Zu wissen, wie inklusiver Unterricht gestaltet werden kann, welche Kriterien zu berücksichtigen sind, steigert das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften, welches wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist.
- Die Befragung zeigt, dass Veränderung von Unterricht und die Adaption an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zwar als bedeutsam angesehen werden, die Umsetzung allerdings aktuell sehr divergent ausfällt. Ein Beispiel: Während knapp die Hälfte der Lehrenden angibt, der Unterricht berücksichtige individuelle Zugänge zu Lerninhalten, stimmen die Lehrkräfte der Existenz eines Förderplans für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kaum zu; Lehrende scheinen also derzeit vielfach eher „intuitiv“ zu unterrichten, weniger auf Basis fundierter Planung.
- Die Gruppendiskussionen spiegeln die Notwendigkeit differenzierter Unterrichtsformen, unterschiedlicher Sozialformen des Unterrichts und Materialien, die den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden, wider. Differenzierender, an die Bedürfnisse der Schülerschaft angepasster Unterricht ist zentral für gelingende Inklusion.
- Neben kognitiver Teilhabe kommt der sozialen Partizipation im Unterricht eine wichtige Rolle zu.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen zur Entwicklung von Unterricht beziehen sich zum einen auf die Gestaltung und Adaption von Unterricht, zum anderen darauf, Möglichkeiten sozialer Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht zu schaffen.

Die im deutschsprachigen Bereich gegenwärtig wissenschaftlich populärste Art, über die Gestaltung von Unterricht nachzudenken, wird als Angebots-Nutzungsmodell bezeichnet. In der Schweiz wird dieses Modell propagiert durch Personen wie Fend (1998) und Reusser (1998), in Deutschland ist das Modell von Helmke (2009) weit verbreitet. Einfach zusammengefasst lautet die Grundidee dieser Modelle: Unterricht ist ein Angebot, welches von Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann, aber nicht genutzt werden muss. Die Akzeptanz des Angebots Unterricht ist dann besonders groß, wenn Unterricht intensiv an die Voraussetzung der Schülerinnen und Schüler anknüpft – mit anderen Worten: Unterricht muss adaptiv sein.

Für inklusiven Unterricht bedeutet dies, dass er besonders viele unterschiedliche Voraussetzungen adressieren muss. Wie in Kapitel 2.4.7 ausgeführt, gibt es in der Wissenschaft zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinen Konsens darüber, welches Modell oder welche Modelle für einen inklusiven Unterricht besonders geeignet sind. Wir schlagen aus der Vielzahl der Modelle einige ausgewählte vor, welche uns besonders geeignet scheinen, den Unterricht auch an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sinnvoll zu verändern.

Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Unterricht mit Blick auf Adaption und Partizipation orientieren sich an folgenden Modellen:

1. Das erste Modell orientiert sich an dem von Fischer, Heimlich, Kahlert und Lelgemann (2014) entwickelten Leitfaden zur „Profilbildung inklusive Schule.“ Es bietet eine Kriterienliste inklusiver Unterrichtsgestaltung mit einem systemischen Blick auf das Gesamtsystem Schule und berücksichtigt auch kooperative Formen der Unterrichtsgestaltung in Teams und der teamorientierten Reflexion über gelungenen und misslungenen Unterricht. Es orientiert sich in mancherlei Hinsicht an der Qualitätsskala inklusiver Schulentwicklung, die von Heimlich entwickelt und in Bayern in verschiedenen Projekten propagiert und installiert wird (siehe beispielsweise Heimlich & Wilfert de Icaza, 2014).
2. Das zweite Modell ist das TARGET-Modell von Ames (1992). Dieses kann als prozessorientierte Anweisung für Lehrkräfte verstanden werden, Unterricht inklusiver zu gestalten. Es bietet sechs einfach zu memorierende Dimensionen, über Unterrichtsgestaltung nachzudenken. Basis dieses Modells sind u.a. diverse Motivations- und Anerkennungstheorien. Beide Modelle sind kompatibel mit vielen Unterrichtsplanungsmodellen.
3. Die Frage der Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Voraussetzungen adressiert Modelle, die sich mit den Sozialstrukturen in der Klasse auseinandersetzen, beispielsweise „Circle of Friends“ und „Stay, Play, Talk“.
4. Die aufgeführten Modelle sollen zu folgenden Handlungen führen. Sie sollen
 - die Grundlage bilden für Teambesprechungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts an einer Schule.
 - die Grundlage sein für eine gegenseitige Hospitation in der Schule im Kontext von Inklusion und Diversität.
 - Leitfragen für Schulentwicklungsprozesse im Kontext Unterrichtsentwicklung darstellen.
 - Lehrkräften individuell helfen, ihren Unterricht adaptiver zu gestalten.
5. Damit die Modelle diese Funktionen ausüben können, müssen sie in der Breite vermittelt und an die Bedingungen der Schulen angepasst werden. Hieraus ergibt sich die wichtige Handlungsempfehlung: Die Modelle in Fortbildungen etwa am Pädagogischen Institut in München, der LMU München oder SchILFs breitflächig bekanntzumachen und die Einsatzmöglichkeiten fallorientiert zu erproben.

Im Folgenden werden alle Modelle in Kurzform skizziert.

1. Die Prof!l-Kriterien gelungenen inklusiven Unterrichts

Fischer et al. (2014) bieten Leitfragen an, über die Veränderung in Hinblick auf inklusiven Unterricht nachzudenken. Im Folgenden stellen wir einen Auszug aus den Fragen (Formulierung in enger Anlehnung an die Autoren) dar, die sich eher allgemein auf Unterricht beziehen. Spezielle Fragen zur Förderorientierung werden nur im ersten Fragenblock genannt. Im Kontext Förderkultur werden weitere Fragen erwähnt.

Leitfragen zu: Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen

- Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung mit einbezogen.
- Alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.
- Die Lernausgangslage und die Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig überprüft.
- Alle Schülerinnen und Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen.

Leitfragen zu: Individuelle Zugänge

- Macht der Unterricht neugierig (Sachebene)?
- Aktiviert der Unterricht den Wunsch, etwas zu wissen, zu können und/oder zu verstehen (personale Ebene)?
- Wird die Motivationswirkung von Kooperationen genutzt (interpersonale Ebene)?
- Werden Erfolgserlebnisse zur Entwicklung von Motivation ermöglicht (Erfolgsmotivation)?
- Besteht für alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, an ihren Erfahrungen anzuknüpfen?
- Haben alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihr Vorwissen und bereits vorhandenes Können sinnvoll in den Unterricht einzubringen?
- Bekommen die Schülerinnen und Schüler verständliche und handlungsrelevante Hinweise für den Umgang mit Misserfolgserlebnissen?

Leitfragen zu: Unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen

- Lässt der Unterricht unterschiedliche Lerntempi zu?
- Werden Unterschiede im Abstraktionsvermögen, in der Gedächtnisleistung und in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit hinreichend berücksichtigt?
- Macht der Unterricht hinreichend von inhaltlichen und methodischen Differenzierungsmöglichkeiten Gebrauch? Bietet der Unterricht Kooperationsmöglichkeiten, sodass die Schülerinnen und Schüler auch miteinander und voneinander lernen?
- Werden Beiträge der Schülerinnen und Schüler gezielt für den Fortgang des Unterrichts genutzt?
- Trägt ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht zum Aufbau und Erhalt von Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit bei?
- Sind Leistungserwartungen angemessen?
- Erfolgt eine ausgewogene Orientierung an kriterialen und individuellen Leistungsnormen?

Leitfragen zu: Verständlichkeit und Transparenz

- Wird dafür gesorgt, dass alle Schülerinnen und Schüler die für ihre Aktivitäten wichtigen Informationen und Impulse angemessen verstehen können (akustisch und inhaltlich)?
- Wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler über hinreichende Voraussetzungen verfügen, um den Erwartungen an ihr Denken und Handeln entsprechen zu können?



- Gibt es hinreichend Zeit für die Schülerinnen und Schüler, Anforderungen zu verstehen und Unklarheiten auszuräumen?
- Ermuntern die Lehrenden, Nachfragen zu stellen und Hilfen zu erbitten?
- Wird die Sinnhaftigkeit von Erwartungen und Anforderungen angemessen erfahrbar?
- Vermeidet der Unterricht die Vermengung von Lern- und Leistungssituationen?
- Sind Leistungserwartungen für alle Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbar?

Leitfragen zu: Lernförderliches Klima

- Sind im Unterricht Regeln für einen angemessenen Umgang miteinander erkennbar?
- Wird Respekt gegenüber dem anderen sowie Verlässlichkeit, Verantwortung, Fürsorge und Fairness gefördert und gepflegt?
- Werden Schülerinnen und Schüler entwicklungsgerecht bei der Aufstellung und Überwachung von Regeln einbezogen?
- Zeigen die Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern Zugewandtheit, Geduld, Freundlichkeit, Humor?
- Lassen die Lehrkräfte Freude am Unterrichten und Interesse für ihr Fach erkennen?

Leitfragen zu: Unterricht und Teamkooperation

- Trägt das Team für den Unterricht und für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam Verantwortung?
- Kann sich jedes Mitglied mit seinen fachlichen Schwerpunkten und persönlichen Stärken einbringen?
- Ist der Umgang im Team achtsam und wertschätzend?
- Wird mit Meinungsverschiedenheiten offen umgegangen und Kritik zugelassen?
- Werden Konsequenzen gemeinsam getragen (z.B. „gescheiterte“ Unterrichtssequenzen, Kritik von außen)?
- Gibt es die Gelegenheit, sich über den (Erfolg des) Unterricht(s) und [und der damit zusammenhängenden] Erziehungsmaßnahmen gemeinsam und zu regelmäßigen Zeiten auszutauschen?

Die großen Themen dieser Leitfragen sind die gezielte Förderung auf der Basis von Förderplänen, die Aktivierung von Schülerinnen und Schülern durch Anerkennung, Erfolgserlebnisse und Kompetenzerlebnisse, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzugänge in den Dimensionen Lerntempo, Abstraktionsvermögen, Kooperation und angemessene Leistungserwartungen.

Eine wichtige theoretische Rolle nimmt in diesem Kontext das EIS-Modell von Jerome Bruner (1974) ein. Für inklusiven Unterricht bedeutet dieses Modell, möglichst unterschiedliche Repräsentationsformen von Aufgaben und Inhalten zu wählen, um den unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Repräsentationsformen sind gemäß dem EIS Modell: das **E**naktive, die Repräsentation durch Handlungen, das **I**konische, die Repräsentation durch Modelle, Abbildungen; das **S**ymbolische, die Repräsentation durch Zeichen, Text etc. Üblicherweise wird zu Recht angenommen, dass symbolische Repräsentationsformen überwiegen und nicht für alle Schülerinnen und Schüler geeignet sind (Weiß, 2018).

2. Das TARGET-Modell

Das TARGET-Modell von Ames (1990, 1992) lässt sich als ein Modell inklusiven Unterrichts verstehen, das sechs Dimensionen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Diese dienen dem Ziel, Unterricht maximal adaptiv für viele unterschiedliche Voraussetzungen zu gestalten.

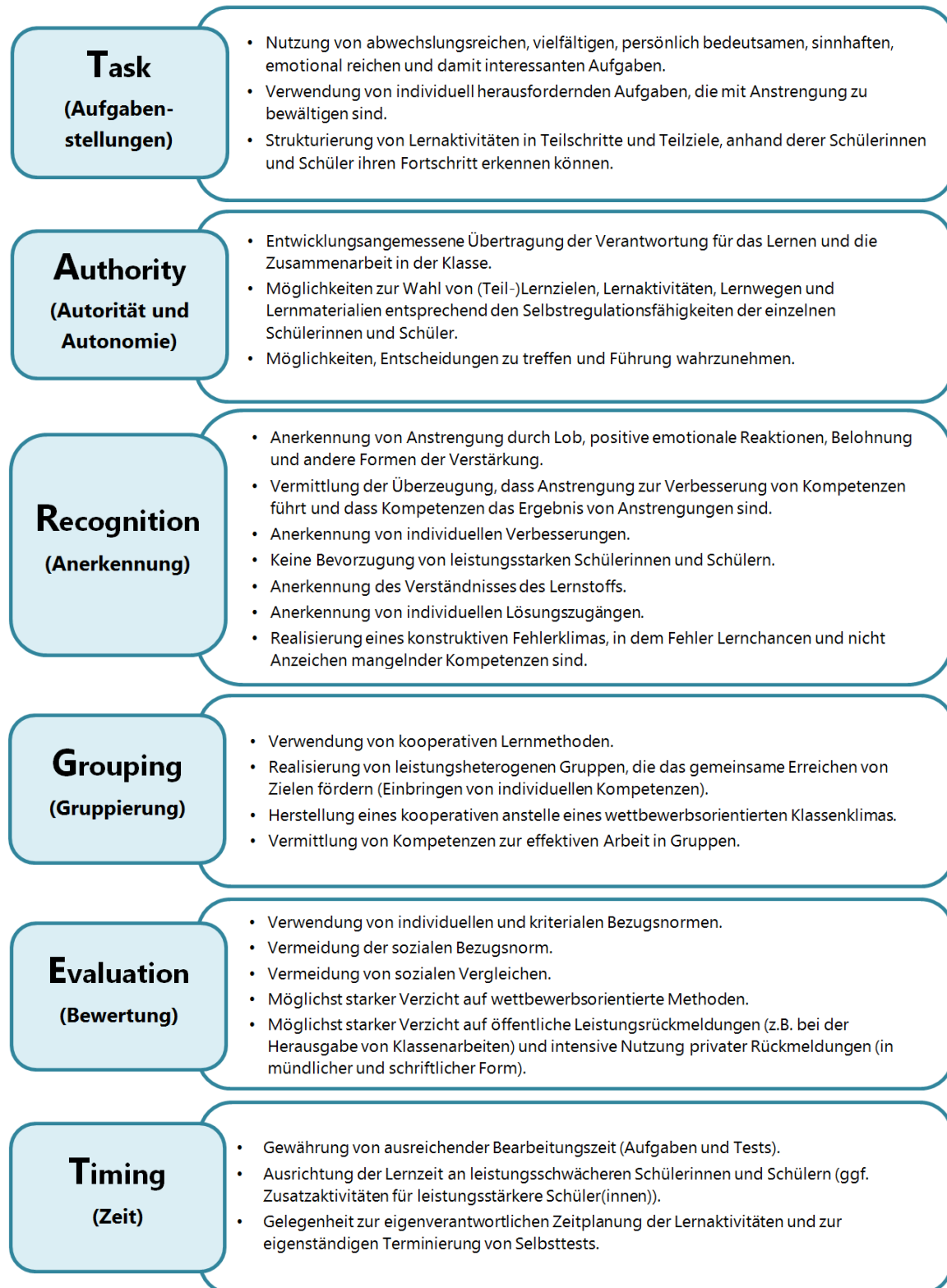


Abbildung 45: Das TARGET-Modell von Ames (in Anlehnung an Dresel & Lämmle, 2011)



- Ausgangspunkt sind die Aufgabenstellungen („Task“), welche den Kern modernen handlungsorientierten Unterrichts bilden und möglichst viele Lernzugänge ermöglichen sollen.
- Bei der Dimension Autorität und Autonomie („Authority“), geht es einerseits darum, die Autonomie für alle Schülerinnen und Schüler in einem gegebenen Rahmen zu ermöglichen und gleichzeitig für alle („All Means All“) Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen.
- Die dritte Dimension Anerkennung („Recognition“) thematisiert die verschiedenen Formen von Anerkennung, die nicht unbedingt an Leistung gebunden sind.
- Die Dimension Gruppierung („Grouping“) spielt im inklusiven Unterricht ebenfalls eine besondere Rolle. Je nachdem, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen, sind verschiedene Kooperationsmöglichkeiten sinnvoll oder nicht sinnvoll. Eine besondere Aufmerksamkeit erfährt hier die Bevorzugung kooperativer Formen gegenüber wettbewerbsorientierten Formen.
- Die Dimension Bewertung („Evaluation“) will für unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe sensibilisieren. Es geht wesentlich um eine Bevorzugung individueller und kriterialer Bezugsnomen gegenüber sozialen Vergleichen.
- Die letzte Dimension, Zeit („Timing“), hat jetzt schon eine große praktische Bedeutung, denn Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Lerntempi, können häufig Nachteilsausgleiche in Form von Zeit in Anspruch nehmen.

3. Die Rolle der sozialen Partizipation der Schülerinnen und Schüler

Sowohl im Modell von Fischer et al. als auch im Modell von Ames spielt explizit und implizit die Frage der Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Voraussetzungen eine wichtige Rolle. erinnert sei in diesem Zusammenhang an den Forschungsbefund, dass soziale Ausgrenzung in inklusiven Settings eher steigt als sinkt. Ein erschütternder Befund, der auch international immer wieder repliziert wurde. Um diesem Effekt der Ausgrenzung im Unterricht entgegenzuwirken und ihn positiv durch Partizipation zu füllen, bedarf es, sich mit den Sozialstrukturen von Schülerinnen und Schülern der Klasse auseinanderzusetzen. Auf zwei Modelle seien besonders hingewiesen: „Circle of Friends“ und „Stay, Play, Talk“.

Circle of Friends

Das Modell „Circle of Friends“, entwickelt von Falvey, Forest, Pearpoint und Rosenberg (2000), geht davon aus, dass die sozialen Beziehungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. denen in schwierigen Lebenslagen unterschiedlich aussehen. Die Abbildung 45 verdeutlicht dies.

Schülerinnen und Schüler verfügen üblicherweise über ein breit gestreutes soziales Netz, in dem professionelle Begleiterinnen und Begleiter eine untergeordnete Rolle einnehmen. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Kreis von engen Vertrauten, wie Geschwister oder Eltern, wenig Freundinnen und Freunde und Bekannte, aber viele professionelle Begleiterinnen und Begleiter, die sich in ihrem sozialen Umfeld befinden.

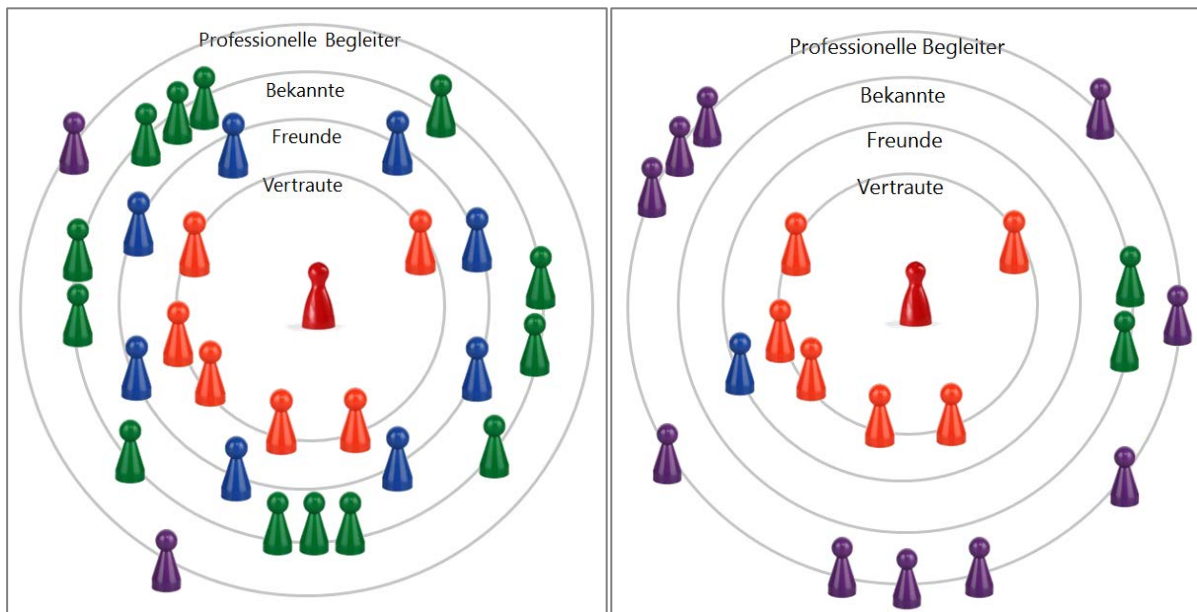


Abbildung 45: Circle of Friends – das soziale Netz von Schülerinnen und Schülern

Links: Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, nicht in einer schwierigen Lebenslage

Rechts: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in schwierigen Lebenslagen

Im Sinne des Modells von Ames sind Lehrkräfte aufgefordert, Sozialstrukturen zu analysieren und über Modelle von Kooperation nachzudenken, die soziale Beziehungen ermöglichen.

Stay, Play, Talk

Das Modell „Stay, Play, Talk“ (Barber, Saffo, Gilpin, Craft & Goldstein, 2016; Kohler, Greteman, Raschke & Highnam, 2007), eher für den Kindergarten und die Primarstufe entwickelt, aber auf die Sekundarstufe übertragbar, geht von einem sogenannten Buddy-System aus.

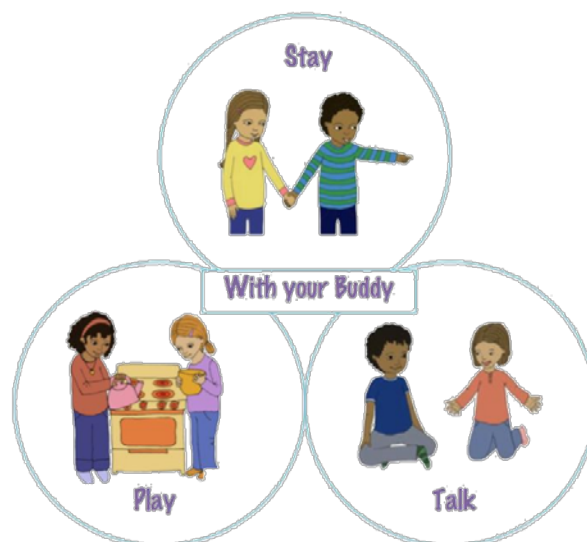


Abbildung 46: Stay, Play, Talk

Die Grundidee ist, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenverband einen besonderen Nächsten, einen Buddy, haben, in dessen Nähe sie sich möglichst aufhalten sollen, mit dem sie wenigstens ab und zu spielen und sprechen. Solche Systeme eines besonderen Nächsten



sind keine moderne Entwicklung, wir finden sie als besondere Typen von Mentorensystemen schon in der Reformpädagogik oder gar schon in der Erziehung der Jesuiten. Die Etablierung solcher Systeme im Unterricht will sozialer Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf entgegenwirken.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Entwicklung einer Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu adaptiver Unterrichtsgestaltung und Förderplan und durch das PI München; ggf. mit Unterstützung durch die LMU München.
Jahr 2	Durchführung der Fortbildung zu Unterrichtsgestaltung und Förderplanung mit Lehrenden verschiedener Schulen. Testung von Modellen der Partizipation von Schülerinnen und Schülern wie „Stay, Play, Talk“ an den Einzelschulen.
Jahr 3	Multiplizierung der Fortbildungen in SchiLFs an den Schulen. Implementierung von Modellen wie „Stay, Play, Talk“ an den Schulen.
Jahr 4	Planung und Durchführung adaptiver Unterrichtsgestaltung an den Einzelschulen, basierend auf Förderplänen.
Jahr 5	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Planung von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Förderplan erfolgt, der die individuelle Lernausgangslage berücksichtigt.
- „Differenzierung“ zu „Stigmatisierung“ führt und als „Sonderstatus“ gelabelt wird.
- Unterricht als Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, nicht als Teamaufgabe verstanden wird.
- „Stay, Play, Talk“ falsch interpretiert wird; Schülerinnen und Schüler können natürlich nicht die Aufgaben von Fachpersonal übernehmen oder deren Unterstützung ersetzen.

5.1.6 Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren an der Einzelschule festlegen

Ausgangssituation

- Inklusion, Diversität und das Miteinander verschiedener Professionen und Disziplinen bringen Fragen, Anliegen, Bürokratie etc. mit sich und erfordern Koordination und klare Zuständigkeiten, auch um für Transparenz, Effizienz und schnelle Lösungen zu sorgen. Zudem können Informationen und klare Strukturen Unsicherheiten reduzieren und eine positive Haltung gegenüber der Inklusion begünstigen.



- Die Ergebnisse der Befragung verweisen auf eine unübersichtliche Lage an städtischen Münchner Schulen darüber, ob an der Einzelschule bereits eine Person mit dem Thema Inklusion betraut wurde.
- Den Gruppendiskussionen folgend besteht ein intensiver Wunsch nach fixen Zuständigkeiten an der Schule, wie feste Ansprechpartnerinnen und -partner oder Beauftragte für Inklusion, die die Informationen bündeln, Abläufe und interne Kooperationen koordinieren, mit externen Partnerinnen und Partnern vernetzt sind, Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler in die Wege leiten und Anlaufstelle für Stadt, Schülerschaft oder Eltern sind. Auch die geschilderten schwierigen Situationen verweisen auf die Notwendigkeit solcher fixer Personen bzw. die positiven Folgen, werden diese implementiert.

Handlungsempfehlungen

Einige städtische Schulen in München geben an, dass es bei ihnen bereits jemanden gibt, der mit dem Thema Inklusion beauftragt ist. Allerdings: Zum einen trifft das nicht für alle Schulen zu, zum anderen bestehen für dieses „Amt“ meist keine einheitliche Aufgabenzuweisung, kein formaler Rahmen etc. und die Aufgabe wird im Rahmen der regulären Tätigkeit erledigt. Daher wird empfohlen, dass jede Schule verbindlich eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator bzw. eine entsprechende Personengruppe benennt, für dessen/deren Tätigkeit ein formaler Rahmen zu schaffen ist.

Handlungsempfehlungen für die Implementierung von Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren sind:

1. Eine Schule muss eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator benennen. Alternativ kann die im Zuge von Schulentwicklung implementierte Steuergruppe diese Aufgabe übernehmen oder der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator zumindest zuarbeiten und sie/ihn unterstützen.
2. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe ist zentrale Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Lehrkräfte, die Schulleitung sowie externe Kooperationspartnerinnen und -partner in allen Anliegen hinsichtlich Inklusion.
3. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe steht überdies im Austausch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt (siehe Kapitel 5.3.2) und im Bedarfsfall mit dem Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) sowie weiteren internen und externen Partnerinnen und Partnern.
4. Über die Festlegung zu leistender Aufgaben hinaus bedarf es für diese Tätigkeit eines formalen Rahmens, dies in Form von Anrechnungstunden sowie einer entsprechenden Qualifikation bzw. Fortbildung. Zu denken ist hier an Stunden aus dem flexiblen Pool, über den eine Schule verfügen kann (siehe Kapitel 5.3.4).



1. Eine Schule muss eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator benennen. Alternativ kann die im Zuge von Schulentwicklung implementierte Steuergruppe diese Aufgabe übernehmen oder der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator zumindest zuarbeiten und sie/ihn unterstützen.

- Jede Schule muss eine oder mehrere Personen benennen, die als Ansprechpartnerinnen und -partner für Inklusion an der Schule fungieren. Je nach Schulgröße, individuellen Gegebenheiten einer Schule etc. können dies eine einzelne oder mehrere Personen sein. Es bietet sich die für Schulentwicklung initiierte Steuergruppe dazu an.

2. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe ist zentrale Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Lehrkräfte, die Schulleitung sowie externe Kooperationspartnerinnen und -partner in allen Anliegen hinsichtlich Inklusion.

- Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe hat den Auftrag, alle in der Schule anfallenden Anliegen im Feld Inklusion und Diversität zu koordinieren. Das bedeutet nicht, dass für alle Anliegen direkt an der Schule Lösungen gefunden werden müssen, sondern Aufgabe kann auch die Weiterleitung eines Anliegens an die zuständige externe Stelle sein.
- Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe fungiert als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner und Mediatorin/Mediator für und zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, Lehrkräften und externer Unterstützung. Sie/er beantwortet organisatorische Fragen und kommuniziert Hilfen, informiert die Kolleginnen und Kollegen über Entwicklungen zu Inklusion bei der Stadt oder anderen relevanten Institutionen, wie z.B. bei externen Kooperationspartnerinnen und -partnern.

3. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe steht überdies im Austausch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt (siehe Kapitel 5.3.2) und im Bedarfsfall mit dem Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) sowie weiteren internen und externen Partnerinnen und Partnern.

- Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe Inklusion ist der Kontakt nach außen und nimmt in dieser Funktion auch Anfragen von außen (z.B. der Stadt München, von Behörden, Jugendamt, anderen externen Kooperationspartnerinnen/-partnern) entgegen. Ebenso richtet sie diesbezügliche Fragen und Anliegen der Schule nach außen, kommuniziert diese beispielsweise an die Ansprechpersonen für Inklusion bei der Stadt München. Mit dem Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK) korrespondiert die Steuergruppe im Bedarfsfall ebenfalls.
- Wenn die Ansprechpartnerinnen und -partner für Inklusion bei der Stadt München (siehe Kapitel 5.3.2) mit festgelegten Ansprechpersonen an den Schulen kooperieren, entsteht ein stabiles und verlässliches Kommunikationsnetz. Und an die Ansprechpartnerinnen und -partner der Stadt lassen sich auch Anliegen delegieren bzw. mit diesen gemeinsam klären.

4. Über die Festlegung zu leistender Aufgaben hinaus bedarf es für diese Tätigkeit eines formalen Rahmens, dies in Form von Anrechnungsstunden sowie einer entsprechenden Qualifikation bzw. Fortbildung. Zu denken ist hier an Stunden aus dem flexiblen Pool, über den eine Schule verfügen kann (siehe Kapitel 5.3.4).

- Die zu leistenden Arbeiten sind nicht zusätzlich zum regulären Stundendeputat zu leisten. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe sollte Anrechnungsstunden für ihre Arbeit erhalten. Zu denken ist an einen flexiblen Stundenpool (Kapitel 5.3.4).
- Anrechnungsstunden können entweder einer Person zugeteilt werden oder auf die Steuergruppe verteilt werden. Für die Vergabe der Anrechnungsstunden sind Kriterien zu benennen, beispielsweise nach der Größe der Schule, der Zahl der dort unterrichtenden Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Sprachschwierigkeiten etc. Über die Verteilung sollte die Einzelschule selbst entscheiden und hier flexibel handeln können.
- Zusätzlich sollte die Funktion mit einer entsprechenden Qualifikation bzw. Fortbildung verbunden sein, in der wesentliche Informationen für die Tätigkeit vermittelt werden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Entwicklung einer Fortbildung zur Qualifikation von Inklusionskoordinatorinnen/Inklusionskoordinatoren durch das PI München.
Jahr 2	Festlegen einer Inklusionskoordinatorin/eines Inklusionskoordinators an jeder Schule. Durchführung der Fortbildung für Inklusionskoordinatorinnen/Inklusionskoordinatoren. Einrichtung des formalen Rahmens für die Inklusionskoordinatorin/den Inklusionskoordinatoren (Deputats-Ermäßigung, Arbeitsplatz, an dem telefoniert werden kann etc.)
Jahr 3	Erstes Treffen aller Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren auf Stadt-Ebene.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- beispielsweise Schulpsychologinnen/Schulpsychologen oder Beratungslehrkräfte dieser Funktion neben ihrer „regulären“ Tätigkeit und innerhalb ihres regulären Stundendeputats nachgehen.
- die Deputatsreduktion nicht die realen Bedingungen an der Schule abbildet: Auch kleine Schulen mit wenigen Jugendlichen können viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpä-



dagogischem Förderbedarf haben; es darf nicht ausschließlich von der Größe der Schule auf die benötigten Anrechnungsstunden für die Inklusionskoordinatorin/den Inklusionskoordinatoren geschlossen werden.

- die Anrechnungsstunden für die Inklusionskoordination nicht für die genannten koordinativen Tätigkeiten verwendet werden, sondern die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator mit Stundenermäßigung beispielsweise Vertretungsunterricht abhalten muss.
- nach Beauftragung der Inklusionskoordinatorin/des Inklusionskoordinators Inklusion „als Sache dieser Person“ angesehen und an diese „abgetreten“ wird; Inklusion muss eine gemeinsame Aufgabe der Schule und des Kollegiums sein.
- die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator und die beschriebenen Dienstwege übergangen werden, indem sich beispielsweise einzelne Lehrkräfte selbst direkt an die zentrale Anlaufstelle der Stadt (siehe Kapitel 5.3.2) oder das Münchner Inklusionskompetenzzentrum (siehe Kapitel 5.3.3.1) wenden; alle Fragen, Anliegen etc. einer Schule laufen bei der Inklusionskoordination zusammen und werden dann erst an die zentrale Anlaufstelle bei der Stadt weitergeleitet.
- die Schulleitung die Inklusionskoordinatorin/den Inklusionskoordinator bzw. die die Steuergruppe Inklusion übergeht, in ihrer Funktion nicht ernst nimmt oder hinsichtlich Inklusions-Entscheidungen trifft, ohne Rücksprache zu halten oder zumindest zu informieren.

5.2 Akteurin/Akteur externe Kooperationspartnerinnen und -partner

Die Empfehlungen des Stufenkonzepts hinsichtlich schulexterner Partnerinnen und Partner umfassen

1. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern, die eine Schule einerseits mit Blick auf Unterstützung und Entlastung, im Besonderen hinsichtlich Inklusion und Diversität, initiiert sowie andererseits im Rahmen ihres Bildungsauftrags eingeht (z.B. berufliche Schulen und Ausbildungsbetriebe) (5.2.1),
2. Kooperationsmöglichkeiten an der Schnittstelle zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen (Realschule, Gymnasium) mit Blick auf den Übertritt von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Migrationshintergrund etc. (5.2.2) und
3. die Interaktion und Zusammenarbeit mit den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, im Kontext ethisch-kultureller Heterogenität etc. („Erziehungs-/Bildungspartnerschaften“) (5.2.3).

5.2.1 Gestaltung der Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern

Ausgangssituation

- Inklusion setzt eine Vernetzung mit dem Umfeld voraus. Außerschulische Kooperationen dienen der Unterstützung, z.B. durch Beratungsstellen oder kulturelle Einrichtungen, aber auch der Erfüllung des Bildungsauftrags, z.B. durch Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben. Die meisten städtischen Schulen verfügen über viele externe Partnerinnen und Partner zur Förderung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Kultur, Sprache, berufliche Orientierung etc.
- Die Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern wird als wertvoll für die Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler angesehen; allerdings sind Problemlagen dokumentiert, wie eine kaum zu überblickende Fülle an externen Partnerinnen und Partnern, fehlende Koordination und Mehrarbeit (statt Entlastung) durch nichtgelingende Partnerschaften.
- In den Gruppendiskussionen zeigt sich insbesondere Unzufriedenheit der beruflichen Schulen mit der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben; es werden Klagen geäußert, dass Betriebe Inklusion nicht als eine gemeinsam anzugehende Aufgabe betrachten, sondern diese auf die Schulen „abwälzen“. Es besteht der Wunsch, Ausbildungsbetriebe „mehr in die Pflicht zu nehmen“ und einen intensiveren Austausch verbindlich zu machen.

Handlungsempfehlungen

Hinsichtlich der Handlungsempfehlungen gilt zu berücksichtigen, dass es externe Partnerinnen und Partner gibt, bei denen Schulen selbst über die Kooperation, eine Kontaktaufnahme, die Art und Gestaltung sowie die Dauer, entscheiden können. Schulen bestimmen somit, ob



sie eine Kooperation initiieren, fortführen oder (wieder) einstellen wollen. Solche Kooperationen gibt es z.B. mit externen Unterstützungssystemen wie privaten Initiativen und Vereinen, medizinischen/therapeutischen Einrichtungen, kulturellen Angeboten, Beratungsstellen, aber auch städtischen Einrichtung wie den BildungsLokalen oder der Polizei.

Darüber hinaus sind auch Kooperationen in den Blick zu nehmen, die sich eine Schule nicht aussuchen kann bzw. keinen Einfluss darauf nehmen kann, ob sie diese eingeht und fortführt. Berufliche Schulen arbeiten im Rahmen ihres Bildungsauftrags mit Ausbildungsbetrieben sowie mit Kammern und Innungen zusammen. Diese Kooperationen als Teil des Bildungsauftrags können beispielsweise nicht einfach beendet werden.

Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Kooperationen zwischen Schulen und externen Partnerinnen und Partnern, mit Blick auf Inklusion und Heterogenität, sind:

1. Eine Schule muss laufend über Anbieter und Angebote informiert sein, mit denen sie eine nutzenbringende Kooperation eingehen könnte. Im Besonderen sind Angebote hinsichtlich Inklusion und Diversität zu beachten.
2. Die externen Kooperationen einer Schule sind von einer festen Person zu koordinieren, die den Überblick über alle externen Partnerinnen und Partnern behält.
3. Die Zahl an externen Kooperationen muss für die Schule bzw. Lehrkräfte überschaubar sein; zu viele externe Partnerschaften sind nur schwer sinnvoll zu nutzen.
4. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern sollten einen Mehrwert möglichst für Lehrkräfte *und* für Schülerinnen und Schüler haben, sonst lohnen sie sich für eine Schule nicht. Führen sie zu Mehrarbeit statt zu Entlastung, dann werden sie zur Belastung. Kooperationen sind daher auf ihren Mehrwert hin zu bewerten.
5. Kooperationen müssen auf einem gemeinsamen Konzept von Schule und externen Partnerinnen und Partnern basieren, das der Zusammenarbeit zugrunde liegt, für beide Seiten konsensfähig ist und die zu leistenden Aufgaben dokumentiert.
6. Kooperationen müssen für beide Seiten verbindlich sein, damit sich alle Beteiligten der Zusammenarbeit verpflichtet fühlen, sich einbringen und den zu leistenden Beitrag erfüllen. Maßnahmen wie ein Kooperationsvertrag tragen zu dieser Verbindlichkeit bei.
7. Kooperationen sind im Sinne der Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten auch dann nutzenbringend zu gestalten, wenn eine Kooperation (z.B. zwischen einer beruflichen Schule und Ausbildungsbetrieb) Teil des Bildungsauftrags ist. Auch hier erhöhen schriftliche Vereinbarungen oder zumindest genaue Absprachen die Verbindlichkeit.

1. Eine Schule muss laufend über Anbieter und Angebote informiert sein, mit denen sie eine nutzenbringende Kooperation eingehen könnte. Im Besonderen sind Angebote hinsichtlich Inklusion und Diversität zu beachten.

- Im Sinne der Vernetzung muss sich eine Schule laufend darüber informieren, auf welche Angebote und Anbieter sie im außerschulischen Umfeld zurückgreifen kann. Die diesbezügliche Landschaft an Anbietern von Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsan-



geboten ist einer ständigen Veränderung unterworfen und es werden laufend neue Angebote ins Leben gerufen, die Schulen nutzen können. Städtische, staatliche und private Träger reagieren auf gesellschaftliche und/oder soziale Veränderungsprozesse, wie dies gegenwärtig zu Inklusion, Zuwanderung/Flucht etc. geschieht, mit entsprechenden Angeboten der Zusammenarbeit. Solche Angebote bzw. Anbieter können auch über die einzurichtende Online-Plattform der zentralen Anlaufstelle für Inklusion zugänglich sein (siehe Kapitel 5.3.1).

2. Die externen Kooperationen einer Schule sind von einer festen Person zu koordinieren, die den Überblick über alle externen Partnerinnen und Partner behält.

- Externe Partnerinnen und Partner zu akquirieren, Kooperationen auf- und auszubauen, aber auch diese wieder zu beenden, ist mit koordinativem Aufwand verbunden, gleichzeitig aber dringend erforderlich. Häufig wissen Lehrkräfte einer Schule nicht, mit welchen externen Partnerinnen und Partnern andere zusammenarbeiten. Zudem: Die unterschiedlichen Nennungen der Kooperationspartnerinnen/-partner durch Lehrende und Schulleitungen in der Befragung zeigen, dass an einer Schule Lehrende auch nicht wissen, mit wem die Schulleitung kooperiert und ebenso auch die Lehrkräfte Kooperationen eingehen, von denen die Schulleitung nichts weiß (diese wurde möglicherweise darüber informiert, kann aber die Fülle an Kooperationen kaum überblicken).
- Um Diffusion zu vermeiden und gleichzeitig Synergieeffekte herzustellen, wenn viele Kooperationen gleichzeitig existieren, benötigt es eine Person, die die externen Partnerinnen und Partner koordiniert und alle Kooperationen im Blick hat. In Kapitel 5.1.6 des Stufenkonzepts wird die Etablierung einer Inklusionskoordinatorin/eines Inklusionskoordinators vorgeschlagen. Dieser Person kann auch die Aufgabe der Recherche, Pflege, Zusammenführung und Koordination der externen Partnerinnen und Partner zukommen. Vorgehen bzw. Aufgabenspektrum sind in dem entsprechenden Kapitel zu finden.
- Die koordinierende Person ist dafür verantwortlich, dass eine Schule insbesondere mit externen Partnerinnen und Partnern zusammenarbeitet, die die Anliegen von Inklusion und Diversität unterstützen.
- Besonders große Schulen beklagen „Kooperationskonfusion“. Eine Möglichkeit, an Schulen mit vielen externen Kooperationen Klarheit über externe Partnerinnen und Partner herzustellen, ist die Einrichtung einer Datenbank. Jede bestehende und neu initiierte Kooperation wird dort eingepflegt, im besten Fall versehen mit einigen Informationen zu Zielgruppe, Zweck sowie zu Form und Dauer. Das trägt dazu bei, dass sich Lehrkräfte über an der Schule bestehende externe Kooperationen informieren und für sie attraktiv erscheinende Partnerinnen und Partner auch für sich nutzen können.

Beispiel für die Struktur einer solchen (einfachen) Datenbank (z.B. in Excel):

Partner/Partnerin	Zielgruppe	Zweck	Form/Dauer	Sonstiges
Projekt Schule für alle	Schülerinnen und Schüler mit Sprachdefiziten	Einzelunterricht mit dem Ziel der Sprachförderung	Nachmittags, zwei Stunden jede Woche	Raum an der Schule nötig
...				



- Beim Einpflegen der Informationen in die Datenbank sind datenschutzrechtliche Richtlinien zu beachten, z.B. bei Kooperationen mit medizinischen und therapeutischen Einrichtungen, die für einzelne Schülerinnen und Schüler bestehen und bei Förderbedarf/Behinderung, chronische Krankheit/Wiedereingliederung, Trauma etc. nötig sind.

3. Die Zahl an externen Kooperationen muss für die Schule bzw. Lehrkräfte überschaubar sein; zu viele externe Partnerschaften sind nur schwer sinnvoll zu nutzen.

- Gibt es an einer Schule eine (sehr) große Zahl externer Partnerinnen und Partner, ist dies möglicherweise darauf zurückzuführen, dass es viele ähnliche Kooperationen gibt, die parallel nebeneinander laufen, von einzelnen Mitgliedern eines Kollegiums initiiert wurden und über die andere Mitglieder nicht Bescheid wissen. Möglicherweise laufen auch langjährige Kooperationen „unbeobachtet“ weiter, über deren Zweck sich an der Schule schon lange niemand Gedanken gemacht hat oder sich dafür zuständig fühlt.
- Die Anzahl an externen Partnerinnen und Partnern ist daher auf ein zu überblickendes Maß zu begrenzen, denn eine zu große Zahl führt zu Mehrarbeit und Belastung. Es ist daher abzuwägen, ob eine Kooperation hilfreich und wertvoll ist oder anders formuliert, ob man sie wirklich braucht oder ob man gar nicht erst eingeht bzw. beendet.

4. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern sollten einen Mehrwert möglichst für Lehrkräfte *und* für Schülerinnen und Schüler haben, sonst lohnen sie sich für eine Schule nicht. Führen sie zu Mehrarbeit statt zu Entlastung, dann werden sie zur Belastung. Kooperationen sind daher auf ihren Mehrwert hin zu bewerten.

- Der Mehrwert bzw. das Urteil, ob eine externe Kooperation hilfreich und wertvoll ist, lässt sich an Kriterien zu Art und Funktion der Zusammenarbeit sowie an der Personengruppe, die von der Kooperation profitiert (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler), bemessen. Das Kriterienraster auf der nächsten Seite (Tabelle 91), entwickelt von Kiel, Syring und Scharfenberg (bisher unveröffentlicht), kann dazu genutzt werden, eine externe Kooperation auf ihren Nutzen für eine Schule hin zu bewerten.

5. Kooperationen müssen auf einem gemeinsamen Konzept von Schule und externen Partnerinnen und Partnern basieren, das der Zusammenarbeit zugrunde liegt, für beide Seiten konsensfähig ist und die zu leistenden Aufgaben dokumentiert.

- Ein solches Konzept kann viele der gerade skizzierten Kriterien für die Bewertung von (gelungenen) Kooperationen aufgreifen. Es regelt zum einen formale Aspekte, nämlich
 - welche Aufgaben und Funktionen eine externe Partnerin/ein externer Partner hat, z.B. in welchen Bereichen von Schule (Unterricht, Mittagsbetreuung, Einzelförderung, Beratung etc.) sie/er sich engagiert und welche Aufgaben sie/er dort übernimmt.
 - welchen Beitrag die Schule zu der Kooperation leistet, welche Aufgaben sie zu erfüllen hat (beispielsweise Bereitstellung von Räumen, Material, Technik etc.).
- Ein solches Konzept muss auch die Ziele der Zusammenarbeit, Modalitäten des Austauschs und der Weitergabe von Informationen festlegen (z.B. durch regelmäßige, verpflichtende Besprechungen, Evaluationen und/oder Berichte).

Tabelle 91: Kriterien für die Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern

Eine externe Kooperation ist dann wertvoll und hilfreich, wenn ...
... ein Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler besteht.
▪ Die Schülerinnen und Schüler profitieren von der Kooperation, da sie beim Lernen Unterstützung erhalten, an einem Beratungs- und/oder Förderangebot teilnehmen können etc. ▪ Der externe Partner leistet einen Beitrag zur kulturellen Bildung der Schülerinnen und Schüler. ▪ Der externe Partner leistet einen Beitrag zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler. ▪ Der externe Partner leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. ▪ Die Schülerinnen und Schüler „sehen“ etwas anderes, da durch einen externen Partner ein neuer Blickwinkel oder zusätzliche Perspektiven auf einen Sachverhalt entstehen.
... die Schule und der Kooperationspartner gemeinsame Ziele verfolgen.
▪ Schule und externer Partner teilen gemeinsame Wertvorstellungen und Ziele zu Erziehung, Bildung und Umgang mit den Schülerinnen und Schülern; sie treffen dementsprechende Absprachen und einigen sich auf gemeinsame Ziele. ▪ Gemeinsame Projekte führen zu Vernetzung und zu einem Austausch, der von den Lehrkräften als gewinnbringend erlebt wird, z.B. für den eigenen Unterricht oder das Schul-/Klassenklima. ▪ Die Kooperation passt zur Ausrichtung der Schule, z.B. hinsichtlich Inklusion und Diversität, und stellt einen diesbezüglichen Gewinn für die Schule dar.
... sich der externe Partner auf die Schule einlässt und in die Kooperation investiert.
▪ Der externe Partner lässt sich auf das System Schule bzw. die Einzelschule ein und nimmt Hilfe und Veränderungsvorschläge/-wünsche von Seiten der Schule an. ▪ Der externe Kooperationspartner investiert Zeit in Absprachen.
... der externe Partner für zu leistende Aufgabe an der Schule auch wirklich geeignet ist.
▪ Falls erforderlich, ist der Partner pädagogisch und/oder didaktisch ausgebildet. ▪ Falls erforderlich, hat der Partner Erfahrung im Umgang mit schwierigen Situationen. ▪ Der Partner verfügt über Frustrationstoleranz. ▪ Der Partner gibt ehrliche Rückmeldung über seine Sicht auf die Zusammenarbeit. ▪ Der Partner arbeitet/erfüllt seine Aufgabe selbstständig. ▪ Der Partner ist flexibel, wenn unerwartete Ereignisse, Verschiebungen, Termine etc. eintreten.
... der formale Rahmen der Zusammenarbeit geregelt ist und als stimmig empfunden wird.
▪ Vereinbarungen werden von dem Partner verbindlich eingehalten. ▪ Die Zusammenarbeit mit dem Partner ist durch klare Zuständigkeiten geregelt. ▪ Die Kommunikationswege mit dem Partner sind kurz. ▪ Abläufe und Regelungen der Zusammenarbeit erfolgen effektiv und reibungslos. ▪ Die Zusammenarbeit ist durch gegenseitige Wertschätzung geprägt. ▪ Die Zusammenarbeit mit dem Partner wird als angenehm und stimmig empfunden.
... die Schule bzw. die Lehrerinnen und Lehrer durch den externen Partner Entlastung erfahren.
▪ Die Kooperation bringt keinen zusätzlichen bzw. nur einen im Sinne des Nutzens für die Schülerinnen und Schüler vertretbaren Aufwand für die Lehrkräfte mit sich. ▪ Kosten und Nutzen einer Kooperation stehen in einem angemessenen, für die in der Schule Tätigen tragfähigen Verhältnis. ▪ Lehrerinnen und Lehrer erfahren Entlastung im Unterricht. ▪ Schule, Lehrkräfte und andere an der Schule tätige Professionen erfahren Entlastung im Schulalltag (beispielsweise in organisatorischen Aufgaben, durch zusätzliche Förderangebote etc.)



- Darüber hinaus umfasst das Konzept Fragen der Erziehung und Haltung. Lehrkräfte berichten von Belastung durch externe Partnerinnen und Partner, wenn diese in Erziehungs- und Haltungsfragen eine andere Meinung vertreten und diese auch in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern kommunizieren (Weiß, Markowetz & Kiel, 2017). Dann entstehen Diffusion und Orientierungslosigkeit v.a. auf Schülerseite. Inklusion und Diversität erfordert daher zwingend eine Einigung und Festlegung in Erziehungs- und Haltungsfragen, der sich alle Seiten verbindlich verpflichten.

6. Kooperationen müssen für beide Seiten verbindlich sein, damit sich alle Beteiligten der Kooperation verpflichtet fühlen, sich einbringen und den zu leistenden Beitrag erfüllen. Maßnahmen wie ein Kooperationsvertrag tragen zu dieser Verbindlichkeit bei.

- Kooperationen haben nur einen Mehrwert, wenn sie von beiden Seiten als verbindlich angesehen und nicht „unterlaufen“ werden. Nur dann kann Vertrauen zwischen den Partnerinnen und Partnern entstehen.
- Forschungsbefunde zeigen, dass sich die Verbindlichkeit einer Absprache erhöht, wenn man ihr einen formalen Rahmen zugrunde legt, Vereinbarungen schriftlich fixiert und durch „Unterschrift besiegelt“. Man spricht hier von „Kontrakten“ (BMBF, 2010).
- Ein solcher Kontrakt, ein schriftlicher Kooperationsvertrag, erhöht die Verbindlichkeit, da er zum einen für beide Seiten Motivation und Anreiz sein kann, die festgelegten Ziele zu erfüllen und sich an gemeinsame Absprachen zu halten. Zum anderen: Geschieht das nicht, hat die andere Seite „etwas in der Hand“, um die Einhaltung bzw. Erfüllung einer Absprache oder Aufgabe anzumahnen. Zudem wird das Erreichen bzw. Nichterreichen von Zielen transparent gemacht und ein Urteil dahingehend ermöglicht, ob eine Kooperation dauerhaft lohnenswert ist oder sich eine Fortführung nicht lohnt.
- In einem solchen Vertrag lassen sich, wenn erforderlich, auch Rahmenbedingungen wie Dauer der Kooperation, beteiligte Personen, eventuelle Finanzflüsse, nötige Ressourcen sowie Modalitäten der Veränderung und Beendigung einer Zusammenarbeit festhalten.

7. Kooperationen sind im Sinne der Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten auch dann nutzenbringend zu gestalten, wenn eine Kooperation (z.B. zwischen einer beruflichen Schule und Ausbildungsbetrieb) Teil des Bildungsauftrags ist. Auch hier erhöhen schriftliche Vereinbarungen oder zumindest genaue Absprachen die Verbindlichkeit.

- Im Sinne einer gelingenden Ausbildung bzw. Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ließe sich auch die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben intensivieren. Kriterien einer gelingenden Kooperation, wie die zuvor skizzierten, lassen sich auch auf die Zusammenarbeit zwischen beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben anwenden und können dieser einen (formalen) Rahmen wie auch (neue) Impulse geben. Modalitäten der Zusammenarbeit sind individuell zwischen den Partnerinnen und Partnern auszuhandeln und spezifischen Gegebenheiten (Art der Ausbildung, Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs etc.) anzupassen.



- Auch hier gilt: Werden Vereinbarungen schriftlich niedergelegt, lässt sich die Verbindlichkeit erhöhen und ein verlässlicher Rahmen schaffen. Element einer solchen Vereinbarung könnte die Form und Frequenz eines Austauschs sein, z.B. dass sich Schule und Ausbildungsbetrieb gegenseitig und über „aktuelle Entwicklungen“ bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf dem Laufenden halten.
- Im besten Fall führen Ausbildungsbetrieb (hier die zuständige Ausbildungsperson) und eine Lehrkraft regelmäßig Entwicklungsgespräche zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Solche Entwicklungsgespräche dienen u.a.
 - einem Austausch dazu, welche Aufgaben, Arbeitszeiten etc. eine Schülerin/ein Schüler im Betrieb hat, um Lehrkräften einen Einblick zu ermöglichen.
 - einem gegenseitigen Informationsaustausch über positive wie negative Veränderungen auf Schülerseite (Entwicklungsfortschritte, Problemlagen etc.),
 - Abwägungen, von welchen (zusätzlichen) Fördermaßnahmen, Bedingungen etc. eine Schülerin/ein Schüler profitieren könnte.
 - der Überlegung von Möglichkeiten, wie Schule und Betrieb gleichermaßen zur Inklusion bzw. dem Umgang mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler beitragen können (im Sinne der Inklusion als gemeinsam zu erfüllende Aufgabe).

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Überprüfung der bestehenden Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern durch die Schulen mittels der Kriterienliste hinsichtlich Nutzen und Gewinn für die Schule; Prüfung neuer Partnerinnen und Partner nach diesen Kriterien.
	Beenden von Kooperationen, die für die Schule als nicht nutzbringend bzw. überflüssig eingestuft werden.
Jahr 2	Eintrag aller Kooperationen, die beibehalten werden bzw. die neu hinzukommen, in eine Datenbank, die für alle zugänglich ist; dies kann die Aufgabe der Inklusionskoordinatorin/des Inklusionskoordinators sein (siehe Kapitel 5.1.6.)
	Festlegen gemeinsamer Ziele durch Schule und externe Partnerin/externen Partner; Einigung auf ein gemeinsames Konzept der Zusammenarbeit.
	Schriftliche Fixierung der Modalitäten von Zusammenarbeit und Austausch, von Zielen und Konzept in einem Vertrag; Unterzeichnung durch alle Beteiligten.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern zu einem „Outsourcing“ von Inklusion führen („Wir holen uns externe Unterstützung an die Schule, die für uns die Inklusion erledigt“); externe Partnerinnen und Partner können keine inklusive Schulentwicklung an der Einzelschule und keine Förderung im Unterricht ersetzen.



- die Hoffnung auf Entlastung zu ungefilterten und unüberlegten Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern führt, ohne eine sorgfältige Auswahl vorzunehmen.
- eine externe Partnerin/ein externer Partner den Kooperationsvertrag unterläuft, ohne dass dies Konsequenzen hat, weil niemand die Verantwortung übernimmt.
- Kooperationen nicht gepflegt oder unbrauchbare Kooperationen beibehalten werden.
- Schule und externe Partnerin/Partner aneinander vorbeiarbeiten, weil keine Absprachen und kein gemeinsames Konzept bestehen, Ziele nicht festgelegt oder überprüft werden etc., sodass Synergieeffekte ausbleiben.
- die koordinierende Person die bestehenden Kooperationen nicht in der Schule transparent macht bzw. sich nicht mit der Steuergruppe austauscht, sodass weiterhin unklar bleibt, wer mit wem kooperiert; das kann auch passieren, wenn ein/e entsprechende/r Datenbank/Liste/Ordner etc. nicht gepflegt und aktualisiert wird.

5.2.2 Zusammenarbeit im Kontext Transition – abgebende Grundschule und aufnehmende weiterführende Schule – gestalten

Ausgangssituation

- Transitionen, wie der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, sind bedeutende Gelenkstellen in den Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen.
- Die Zusammenarbeit zwischen Grundschulen sowie Realschulen und Gymnasien ist eine wichtige Ressource, den Übergang für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ohne Brüche zu gestalten. Dies trifft gleichsam für Kinder mit Migrationshintergrund zu, für die an der Schnittstelle Grund-/weiterführende Schule eine sogenannte „sekundäre“ Benachteiligung dokumentiert ist (Becker, 2009; Becker & Beck, 2012).
- Durch fehlenden Austausch zwischen abgebender und aufnehmender Schule werden laufende Maßnahmen wie Nachteilsausgleich, Gutachten, differenzierter Unterricht etc. nicht an die aufnehmende Schule weiterkommuniziert. Dies hat Verzögerungen zu Folge, Testungen/Gutachten werden erneut (und somit doppelt) erstellt, Routinen, die sich bewährt haben, gehen verloren. All das ist mit Belastungserleben für Lehrende wie Schülerinnen und Schüler verbunden verbunden.

Handlungsempfehlungen

Schulische Transitionen verlaufen häufig nicht ohne Schwierigkeiten. Sie sind für viele Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern mit intensiven Entscheidungsprozessen, Abwägungen und auch Belastungserleben verbunden. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bildungsvoraussetzungen sehen sich an solchen Übergängen häufig damit konfrontiert, einen Bruch in ihren Bildungsverläufen befürchten zu müssen, da es am Übergang zu Reibungsverlusten kommt. Dies geschieht v.a. dann, wenn Informationen zu laufenden (Förder)Maßnahmen beispielsweise mit Blick auf Differenzierung, eingesetzte Belohnungssysteme, Nachteilsausgleich etc. nicht an die aufnehmende Schule weiterkommuniziert werden.



Solche Reibungsverluste gilt es zu verhindern und einen Austausch zwischen der abgebenden Grundschule und der/dem aufnehmenden Realschule/Gymnasium zu initiieren. Ein solcher Austausch findet bereits an einigen Schulen statt, ist aber an allen Schulen zu etablieren.

Zentrale Handlungsempfehlung für den Übertritt ist ein Übertrittsgespräch für jede Schülerin/jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, das durch die abgebende Schule und die aufnehmende Schule zu führen ist.

1. Ein solches Gespräch dient der Weitergabe von Informationen zu laufenden oder geplanten (Förder)Maßnahmen, zu gewährtem Nachteilsausgleich, aber auch zu Stärken und Schwächen einer Schülerin/eines Schülers etc.
2. Das Gespräch soll kriteriengeleitet erfolgen, um die umfassende Weitergabe dieser Informationen zu sichern.
3. Die Inhalte dieses Gesprächs sind im Sinne der Verbindlichkeit und der Sicherung der Informationen (bei Lehrerwechsel, Klassenwechsel etc.) schriftlich zu dokumentieren.

1. Ein solches Gespräch dient der Weitergabe von Informationen zu laufenden oder geplanten (Förder)Maßnahmen, zu gewährtem Nachteilsausgleich, aber auch zu Stärken und Schwächen einer Schülerin/eines Schülers etc.

- Das Übertrittsgespräch führen möglichst die Klassenleitung der abgebenden Grundschule und die Klassenleitung der Klasse, die die Schülerin/der Schüler an der/dem aufnehmenden Realschule/Gymnasium besuchen wird. Letztere hat die Aufgabe, die erhaltenen Informationen zu multiplizieren, das heißt, diese an alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte weiterzugeben, bei Bedarf auch an Fachpersonal z.B. aus der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, der Sonderpädagogik, des Beratungslehramts.
- Ein solches Gespräch sollte möglichst früh stattfinden, am besten schon vor Beginn des Schuljahres, in dem eine Schülerin/ein Schüler die weiterführende Schule besucht. Ein früh initiiertes Gespräch ermöglicht es der aufnehmenden Schule, die besonderen Bildungsvoraussetzungen einer Schülerin/eines Schülers bei der Zuteilung der Klassen zu den Räumen an der Schule, bei der Zusammensetzung der Klasse etc. zu berücksichtigen. Spätestens ist dieses Gespräch zu Beginn des Schuljahres zu führen, um laufende Maßnahmen kontinuierlich fortführen zu können, z.B. einen Nachteilsausgleich von Beginn an ohne Verzögerungen gewähren zu können, von Beginn an zu differenzieren etc.
- Bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Voraussetzungen, für die an der weiterführenden Schule viele Maßnahmen zu planen und umzusetzen sind (z.B. mit Blick auf Barrierefreiheit, technische Hilfsmittel, Belohnungssystem etc.), ist auch daran zu denken, in das Gespräch das oben beschriebene weitere Fachpersonal miteinzubeziehen.

2. Das Gespräch soll kriteriengeleitet erfolgen, um die umfassende Weitergabe dieser Informationen zu sichern.

- Kriterien bzw. Inhalte, die ein solches Übertrittsgespräch strukturieren können, sind u.a.:



- Gibt es Informationen über die Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs? Liegen der abgebenden Schule Gutachten, Berichte etc. vor? Dürfen diese Gutachten, Berichte etc. an die aufnehmende Schule weitergegeben werden oder bestehen datenschutzbezogene Bedenken? Gibt es Berichte, Dokumentationen, Notizen etc. der aufnehmenden Schule bzw. der Lehrkräfte, die weitergegeben werden dürfen?
- Hat eine Schülerin/ein Schüler einen Förderplan?
- Über welche Stärken, Fähigkeiten, Kompetenzen etc. verfügt eine Schülerin/ein Schüler, auf denen man aufbauen/an die man anschließen kann?
- Was ist in der Grundschule an Maßnahmen gelaufen? Wird z.B. ein Belohnungssystem eingesetzt? Hat eine Schülerin/ein Schüler Einzelförderung erhalten?
- Was wurde im Unterricht gemacht? Gab es besondere Fördermaßnahmen? Differenzierung? Unterrichtsmaterialien? (Technische) Hilfsmittel?
- Wurde der Schülerin/dem Schüler ein Nachteilsausgleich gewährt? Wenn ja, in welcher Form (Zeit, besondere Materialien etc.)?
- Wie sah die soziale Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern aus? War die Schülerin/der Schüler gut in der Klasse integriert? Was hat möglicherweise zu Schwierigkeiten geführt?
- Wie sah die Interaktion mit den Lehrerinnen und Lehrern aus?
- Wie hat sich die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet?
- Welche außerschulischen Hilfesysteme waren beteiligt? Ist eine Schülerin/ein Schüler in Psychotherapie, in ärztlicher Behandlung, einer Lernfördermaßnahme, hat er/sie eine Schulbegleitung?
- Ist die Schülerin/der Schüler in einer Nachmittags-/Mittagsbetreuung, einer Heilpädagogischen Tagesstätte etc.?
- Besteht Beförderungspflicht?
- Nimmt die Schülerin/der Schüler am Sportunterricht/Schwimmunterricht teil?
- Nimmt die Schülerin/der Schüler an gemeinsamen Aktivitäten teil wie z.B. Wandertag, Museumsbesuch etc.?
- Gibt es so etwas wie „hilfreiche Tipps“ – Maßnahmen, Strategien etc.?

- Über diese Kriterien hinaus sind natürlich weitere Informationen denkbar, die zwischen den Schulen weitergegeben werden können, die vom jeweiligen Einzelfall abhängen.

3. Die Inhalte dieses Gesprächs sind im Sinne der Verbindlichkeit und der Sicherung der Informationen (bei Lehrerwechsel, Klassenwechsel etc.) schriftlich zu dokumentieren.

- Es ist zu bedenken, dass durch unerwarteten Lehrerwechsel (aufgrund von Krankheit, Familiengründung etc.) eintreten kann, dass kurzfristig andere Lehrende für eine Schülerin/einen Schüler zuständig sind und diese schnell Informationen benötigen. Die Inhalte bzw. Ergebnisse des Übertrittsgesprächs sind daher zu protokollieren bzw. zusammenzufassen und schriftlich zu dokumentieren. Auf diese Weise lassen sich Informationsverluste vermeiden.



Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Entwicklung eines Leitfadens für ein Übertrittsgespräch zwischen abgebender und aufnehmender Schule an jeder Schule anhand der angeführten Kriterien.
Jahr 2	Verbindliche Durchführung des Übertrittsgesprächs zwischen abgebender/aufnehmender Schule für Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Informationen nicht dokumentiert werden und nach einem Lehrerwechsel nicht mehr zur Verfügung stehen.
- das Gespräch nicht auf Fakten/nachvollziehbaren Kriterien beruht, sondern auf persönlichen Meinungen, Interpretationen oder Einschätzungen, und sich die Lehrkraft der aufnehmenden Schule hier vorzeitig negativ beeinflussen lässt.

5.2.3 Mit den Eltern Erziehungs-/Bildungspartnerschaften eingehen: Informationsfluss sichern und Eltern für eine Partizipation am Schulleben gewinnen

Ausgangssituation

- Eltern sind Teil der Schulfamilie und tragen zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur bei. Gelingt der Austausch, hat das positive Auswirkungen auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler – sowohl auf schulische Leistungen als auch auf die soziale Interaktion.
- Eine Zusammenarbeit mit Eltern besteht v.a. an Realschulen und Gymnasien, an denen etwa die Hälfte der Lehrenden äußert, regelmäßig mit den Eltern zu kooperieren. Diese Zahlen sagen aber auch aus, dass es Lehrerinnen und Lehrer gibt, die nicht mit den Eltern in Kontakt stehen. Über die Gründe lassen sich keine Aussagen treffen.
- Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie auch Migrations-/Fluchthintergrund schätzen Lehrkräfte den Informationsaustausch mit den Eltern als wertvoll und unbedingt nötig ein. Inhalte sind Schülerverhalten, Symptomatik von Behinderung/(chronischer) Krankheit, Nachteilsausgleich etc.
- Doch gestaltet sich der Austausch manchmal schwierig: Als zentrales Problem benennen Lehrkräfte, dass Eltern die Weitergabe von Diagnosen an Kolleginnen und Kollegen sowie die Klasse untersagen und es in der Folge zu Neid über Nachteilsausgleich, Isolation von Schülerinnen und Schüler mit als aggressiv wahrgenommenem Verhalten etc. kommt.

Handlungsempfehlungen

Die skizzierten Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen einer Kooperation zwischen Schule bzw. den Lehrkräften und den Eltern sind Bedingungen und Möglichkeiten, die



der Gestaltung der Interaktion mit Eltern an sich dienlich sind. Sie werden allerdings spezifisch auf das Anliegen des Stufenkonzepts zugeschnitten. Den beschriebenen Handlungsempfehlungen kommt im Kontext von Inklusion und Diversität eine spezifische Bedeutung zu, da z.B. besondere Fördermaßnahmen, Nachteilsausgleich, bestimmte Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen einen intensiveren Austausch und intensivere Absprachen zwischen Eltern und Schule erfordern, gleichzeitig aber auch Konfliktpotenzial bergen. Zudem wird Elternkontakt im Kontext von Migration und Flucht ein besonderer Rahmen bzw. spezifische Ausgangsbedingungen zugesprochen, da z.B. eine Sprachbarriere hemmend sein kann und/oder verschiedene kulturell geprägte Vorstellungen aufeinander treffen können.

Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern im Kontext von Inklusion und Diversität sind:

1. Schule und Eltern sind Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Eine solche reziproke Erziehungs-/Bildungspartnerschaft muss auf einer vertrauensvollen und stabilen Beziehung beruhen.
2. Partner sein – Stabilität und Vertrauen aufzubauen, bedeutet auch, zu reflektieren, welche Gründe für nichtgelingende oder nichtstattfindende Zusammenarbeit von Eltern und Schule verantwortlich sind.
3. Zusammenarbeit bzw. Erziehungs-/Bildungspartnerschaft beruht auf einem kontinuierlichen Austausch von Schule und Eltern. Eine Kontaktaufnahme darf nicht nur „problem- initiiert“ stattfinden, es sind Modalitäten eines kontinuierlichen Austauschs festzulegen.
4. Um Verbindlichkeit hinsichtlich Austausch und Absprachen herzustellen, sind Maßnahmen wie schriftliche Vereinbarungen (Erziehungskontrakte, Verhaltensverträge) sinnvoll, in denen beide Seiten schriftlich ihr Einverständnis dokumentieren.
5. Eltern sind für eine Partizipation an schulischen Prozessen zu motivieren. Dafür sind (niedrigschwellige) Angebote einzurichten, die Eltern eine Teilhabe am Schulleben ermöglichen bzw. die Eltern eine Partizipation attraktiv erscheinen lassen.
6. Schulen müssen Eltern bei Bedarf externe Unterstützungsangebote kommunizieren und empfehlen.
7. Es sind Unterstützungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer zu implementieren, beispielsweise Fortbildung, Coaching oder Supervision.
8. Das Hemmnis, dass Eltern die Weitergabe von Informationen innerhalb der Schule untersagen, ist zum Gegenstand der Zusammenarbeit zu machen, um möglichst eine Lösungsfindung herbeizuführen.

1. Schule und Eltern sind Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Eine solche reziproke Erziehungs-/Bildungspartnerschaft muss auf einer vertrauensvollen und stabilen Beziehung beruhen.

- Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern basiert darauf, Eltern als Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess zu betrachten. Werner Sacher (2013)



spricht von „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“, ein Begriff, der nicht wie der Begriff der „Elternarbeit“ einseitig die Schule als Akteurin ansieht, sondern auch die Eltern zu Akteurinnen und Akteuren der Bildung ihrer Kinder macht.

- Studien zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern zeigen, dass diese von beiden Seiten als zufriedenstellend und gewinnbringend charakterisiert wird, wenn es der Schule gelingt, Eltern das Gefühl zu geben, dass sie den Bildungsprozess ihrer Kinder aktiv unterstützen und durch eigene Bemühungen zu deren Erfolg beitragen zu können und ihr Engagement von Seiten der Schule wirklich gewollt ist (Hoover-Dempsey et al., 2005).

2. Partner sein – Stabilität und Vertrauen aufzubauen, bedeutet auch, zu reflektieren, welche Gründe für nichtgelingende oder nichtstattfindende Zusammenarbeit von Eltern und Schule verantwortlich sind.

- Schulen bzw. Lehrende beklagen häufig, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern für eine oder beide Seiten nicht zufriedenstellend verläuft und/oder Gespräche mit Eltern über einen längeren Zeitraum gar nicht erst zustande kommen. Für letzteres haben Lehrende im angloamerikanischen Raum den Begriff „Hard-to-Reach Parents“ geprägt: Sie meinen damit Eltern, denen zugeschrieben wird, sich für schulische Belange ihrer Kinder nicht zu interessieren. Häufig sind aber andere Gründe dafür entscheidend, warum eine Kontaktaufnahme und/oder Zusammenarbeit mit den Eltern nicht gelingt.
- Die erste und wichtigste Maßnahme ist daher, sich Klarheit darüber zu verschaffen, was den Eltern den Kontakt mit der Schule erschwert oder gar verunmöglicht. Ansatzpunkte können in der Literatur dokumentierte Gründe sein (z.B. Sacher, 2013):
 - Schlechte Vorerfahrungen: Eltern haben in der Vergangenheit schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht, entweder in ihrer eigenen Schulzeit oder in der Rolle als Eltern (häufigste Kontaktbarriere in der Studie von Harris und Goodall, 2007).
 - Sprachbarrieren: Eltern aus anderen Herkunftsländern verfügen nicht über (ausreichend) Sprachkenntnisse, um ein Gespräch führen zu können bzw. trauen sich das nicht zu (Robbe, 2009).
 - Kulturelle Barrieren: Möglicherweise sind Gespräche zwischen Schule und Eltern in den Herkunftsländern von Eltern mit Zuwanderungshintergrund unüblich oder Rollenmuster erschweren es Müttern, zu einem Gespräch in die Schule ihrer Kinder zu gehen. Zudem sind Eltern vielleicht nicht mit dem deutschen Schulsystem vertraut.
 - Ungünstige Lebensumstände: Vielen Eltern fehlt es nicht am guten Willen, sondern ungünstige Lebensumstände behindern ein Engagement, z.B. niedriges Bildungsniveau, Minderwertigkeitsgefühle, Gefühle der Unterlegenheit gegenüber Lehrenden.
 - Forderungen und (Angst vor) Vorwürfe(n): Forderungen und Vorwürfe, die im Kontext von Inklusion von Schule wie Eltern geäußert werden, erschweren die Zusammenarbeit. Unstimmigkeiten und Konflikte beruhen meist auf unterschiedlichen Vorstellungen über Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen, auf gegenseitigen Klagen über mangelnde Verlässlichkeit und nicht zu erfüllende Forderungen hinsichtlich Förderung etc. (Lake & Billingsley, 2000; Lasater, 2016).



- Dann sind Klärung, genaue Absprachen und eine Diskussion über gemeinsame Ziele nötig – um Partner im Bildungsprozess sein zu können und einen erforderlichen Austausch sicherzustellen.

3. Zusammenarbeit bzw. Erziehungs-/Bildungspartnerschaft beruht auf einem kontinuierlichen Austausch von Schule und Eltern. Eine Kontaktaufnahme darf nicht nur „problemorientiert“ stattfinden, es sind Modalitäten eines kontinuierlichen Austauschs festzulegen.

- Es sind Modalitäten festzulegen, wie ein offener und regelmäßiger Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus über die häusliche und schulische Situation und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen stattfinden kann. Dies beginnt damit, Routinen zu etablieren, die garantieren, dass sich Schule und Eltern gegenseitig über bedeutsame Veränderungen auf dem Laufenden halten.
- Häufig nehmen Schule und Eltern erst dann Kontakt auf, wenn Probleme auftreten, und die Kontakte enden wieder, wenn die Probleme behoben sind. Diese allgemein zu beobachtende Tendenz ist bei Eltern in schwierigen Lebenslagen noch stärker ausgeprägt.
- Die Beschränkung auf problemveranlasstes Kommunizieren mag zeit- und kraftsparend sein, ist aber jedenfalls psychologisch ungünstig (Sacher, 2013): Es ist nämlich nahezu unmöglich, einander in Situationen noch unvoreingenommen kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen, in denen schon Probleme zu bewältigen und womöglich Konflikte zu lösen sind. Stattdessen sollten auch aus erfreulichen und ganz alltäglichen Anlässen Kontakt aufgenommen und Information ausgetauscht werden – z.B. weil ein Kind/Jugendlicher bemerkenswerte Lernfortschritte gemacht hat.
- In weiterführenden Schulen mit einem differenzierten Fachlehrersystem und oft sehr verzweigten Zuständigkeiten hängt ein gelingender Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus in hohem Maße von den Klassenlehrkräften bzw. Klassenleiterinnen und Klassenleitern ab. Klassenlehrkräfte sollen eine Mittlerfunktion zwischen Fachlehrkräften und Eltern einnehmen, die sie aber nur wahrnehmen können, wenn sie sowohl einen Gesamtüberblick über die Leistungsentwicklung und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fächern als auch über die familiäre Situation und das häusliche Umfeld der Kinder und Jugendlichen haben.

4. Um Verbindlichkeit hinsichtlich Austausch und Absprachen herzustellen, sind Maßnahmen wie schriftliche Vereinbarungen (Erziehungskontrakte, Verhaltensverträge) sinnvoll, in denen beide Seiten schriftlich ihr Einverständnis dokumentieren.

- Um Verbindlichkeit herzustellen bzw. den Verpflichtungsgrad der Absprachen zu erhöhen, bietet es sich an, Eltern-Schule-Partnerschaften in eine schriftliche Vereinbarung, einen Erziehungskontrakt oder Verhaltensvertrag, einmünden zu lassen (Sacher, 2013).
- In einer solchen Vereinbarung verpflichten sich Schule und Eltern schriftlich auf gemeinsame Ziele zu erzieherischen Fragen vor dem Hintergrund gemeinsam ausgehandelter Wertvorstellungen. Eine Vereinbarung gibt beiden Seiten „etwas an die Hand“,



auf das man sich berufen kann. Sie dient der Vertrauensbildung und dem Umgang mit Forderungen beider Seiten gleichermaßen.

- Solche Vereinbarungen werden mit allen Eltern geschlossen, nicht nur mit denjenigen, deren Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf, einen Migrationshintergrund etc. haben; sonst sind diese ein Instrument der Stigmatisierung und Ausgrenzung.
- Sind Eltern der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig, sind Dolmetscherinnen/Dolmetscher oder auch Kulturexpertinnen/Kulturexperten als Moderatorinnen und Moderatoren hinzuzuziehen.

5. Eltern sind für eine Partizipation an schulischen Prozessen zu motivieren. Dafür sind (niedrigschwellige) Angebote einzurichten, die Eltern eine Teilhabe am Schulleben ermöglichen bzw. die Eltern eine Partizipation attraktiv erscheinen lassen.

- Schulen müssen eine Beteiligung der Eltern am Schulleben attraktiv, sinnvoll und gewollt erscheinen lassen und diesbezügliche Anreize schaffen. Eltern stehen der Schule oft deshalb misstrauisch gegenüber, weil sie die Schule primär in ihrer Rolle als norm-schaffende Institution wahrnehmen. Gerade Eltern mit Migrationshintergrund fällt es schwer, sich mit institutionell festgelegten Strukturen und Abläufen zu identifizieren.
- Die Studie von Weiß et al. (2016) zeigt mit Sprachkursen für Eltern an der Schule, Elterncafés, Veranstaltungen in Stadtteilcafés und Mitwirken im Elternbeirat Vorschläge auf, die sich in der Praxis bewährt haben. Handlungsempfehlungen zu einer systematischen Weiterentwicklung einer Partnerschaft zwischen Schule und Familie sind auch dem Gutachten von Sacher (2013) zu entnehmen.
- Solche Angebote müssten niedrigschwellig und unkompliziert zugänglich sein. Das bedeutet, dass sie beispielsweise nicht mit Kosten verbunden sind, keine langen Anfahrtswege erfordern, auch von denen besucht werden können, die nur über eingeschränkte deutsche Sprachkenntnisse verfügen etc.

6. Schulen müssen Eltern bei Bedarf externe Unterstützungsangebote kommunizieren und empfehlen.

- Bei komplexen Problemlagen und Unterstützungsbedarfen benötigen Eltern Unterstützung von außerschulischen Hilfesystemen. Dabei ist nicht selbstverständlich, dass Eltern selbst über bestehende Unterstützungsangebote informiert sind (in der Studie von Meinhold-Hentschel, Beisenkamp und Menge, 2003, wusste nur jeder zweite Elternteil, an welche Personen und Einrichtungen er/sie sich mit bestimmten Problemen wenden kann). Eine erste Hilfe wäre die Erfassung bewährter Partnerinnen und Partner in einer Kartei oder Liste, die den Eltern zugänglich gemacht wird. Diese ist ebenso von Nutzen für Lehrkräfte, die neu an der Schule oder noch wenig orientiert in der Region sind.

7. Es sind Unterstützungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer zu implementieren, beispielsweise Fortbildung, Coaching oder Supervision.

- Die Interaktion mit Eltern kann für Lehrkräfte belastend und schwierig zu bewältigen sein. Eine Möglichkeit der Entlastung liegt in Fortbildung, eine weitere in Supervision



(siehe Kapitel 5.3.6.3), um beispielsweise Vorwürfe, Forderungen, Unterstellungen und Zweifel an der eigenen Expertise richtig einordnen und sich davon distanzieren zu können sowie an Wegen zu arbeiten, wie man angemessen darauf reagieren kann.

8. Das Hemmnis, dass Eltern die Weitergabe von Informationen innerhalb der Schule untersagen, ist zum Gegenstand der Zusammenarbeit zu machen, um möglichst eine Lösungsfindung herbeizuführen.

- Als eines der größten Erschwernisse ihrer Arbeit im Kontext von Inklusion, Behinderung, Krankheit, Trauma etc. beschreiben Lehrende, dass
 - Eltern Informationen, bewusst oder unbewusst, nicht an die Schule weitergeben, sondern sich auf Datenschutz bei medizinischen Diagnosen etc. berufen,
 - Lehrerinnen und Lehrer von den Eltern angehalten werden, Informationen aus Datenschutzgründen nicht weiterzugeben und so Kolleginnen und Kollegen, die in der Klasse unterrichten, nicht informiert werden dürfen und es dann auch nicht sind,
 - Lehrkräfte Informationen nicht an Mitschülerinnen und Mitschülern kommunizieren dürfen, sodass wichtige Aufklärung über bestimmtes Verhalten, über den Grund von Nachteilsausgleich etc. in der Klasse nicht stattfinden kann; die Folge ist erschwerte Integration, da Mitschülerinnen und Mitschüler das Verhalten oder den Sonderstatus eines Jugendlichen nicht einordnen können etc.,
 - kein Austausch mit externen Hilfeeinrichtungen stattfinden kann und darf, weil Eltern ihre Einwilligung dazu nicht geben.
- Schulen können bestehende Gesetzgebungen nicht übergehen und Eltern nicht zur Einwilligung in die Informationsweitergabe zwingen. Transparenz kann aber ein wichtiges Element in Erziehungs-/Bildungspartnerschaften sein. In den Austausch mit den Eltern ist daher das Thema der Informationsweitergabe einzubinden. Das bedeutet:
 - Es gilt, Eltern über Datenschutz ebenso aufzuklären, sie dafür zu sensibilisieren, welche Schwierigkeiten es mit sich bringt, wenn Informationen zurückgehalten werden (müssen), beispielsweise hinsichtlich einer passgenauen Förderung, der Integration in die Klasse, dem Zusammenwirken mit externen Hilfesystemen etc.
 - Um als Lehrkraft Sicherheit darüber zu haben, welche Informationen weitergegeben werden dürfen und welche nicht, sind mit den Eltern schriftliche Vereinbarungen zu treffen, die Absprachen fixieren.
 - Sicherheit auf Seiten der Eltern lässt sich herstellen und/oder stärken, wenn Regelungen an den Einzelschulen bestehen, wie dort mit dem Thema Datenschutz umgegangen wird und v.a. wie sichergestellt wird, dass Informationen nicht „in falsche Hände“ gelangen. Ein Beispiel hierfür kann sein: Lehrkräfte verpflichten sich, entsprechende schriftliche Dokumente über Schülerinnen und Schüler immer einzuschließen und nie offen liegen zu lassen.
 - Gibt es solche Regelungen, kann man diese den Eltern erklären und für Vertrauen dafür werben, dass Informationen nicht in falsche Hände geraten, sondern sorgfältig mit ihnen umgegangen wird.



Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Etablierung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern als Thema im Team an der Schule; Reflexion gelingender und nichtgelingender Partnerschaften auf Basis der skizzierten Gründe für mögliches Nichtgelingen.
	Festlegen von Modalitäten eines (kontinuierlichen) Austauschs mit den Eltern.
Jahr 2	Entwurf einer schriftlichen Vereinbarung (Kontrakt) durch das Kollegium, die die Erziehungs-/Bildungspartnerschaften verbindlich regelt und schriftlich niederlegt.
	Planung von Maßnahmen, die schulische Partizipation für Eltern attraktiv machen.
Jahr 3	Verbindliche Einführung der Vereinbarungen an der Schule.
	Einführung bzw. Durchführung der Maßnahmen, die die Partizipation von Eltern am Schulleben erhöhen.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Eltern mit Vorurteilen, kulturalisierenden² Ansichten etc. begegnet oder von „Hard-to-Reach“ automatisch auf „uninteressiert“ geschlossen wird.
- nur der Anschein von Möglichkeiten der Partizipation erweckt und eine „Scheinpartizipation“ implementiert wird; wenn man Eltern in die Schule einlädt, damit sie sich beteiligen und engagieren, dann muss das auch wirklich gewollt und möglich sein.
- Partizipation nur auf die Eltern abzielt, die sich sowieso schon engagieren und beteiligen; es sollten explizit auch die angesprochen werden, deren Beteiligung schwierig ist.
- eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern dazu führt, dass Lehrerinnen und Lehrer sich für alle Anliegen der Eltern verantwortlich fühlen bzw. verantwortlich gemacht werden; Lehrkräfte müssen keine Erziehungsaufgaben der Eltern übernehmen, sind keine Therapeutinnen und Therapeuten, keine Behörden etc.; für komplexe Anliegen sind außerschulische Unterstützungssysteme erforderlich.

² Fragen wie „Was sind die jeweiligen kulturellen Unterschiede?“ und „Wie kann kulturelle Diversität anerkannt und gefördert werden?“ sind aus Sicht der migrationspädagogischen Ansätze kulturalisierend. Das heißt, sie räumen kulturellen Differenzen einen zu großen Einfluss bei und verschleiern, dass kulturelle Differenzen – meist in einer Eigen-Fremd- oder Wir-Sie-Opposition – dazu dienen können, die Dominanz derjenigen zu legitimieren, die sich als ‚Eigen‘ oder ‚Wir‘ definieren (vgl. Mecheril, 2008, S. 25).



5.3 Akteurin Stadt

Die Handlungsempfehlungen hinsichtlich der Akteurin Stadt umfassen

1. eine Festlegung von Verteilungsmodalitäten bzw. eines Verteilungsschlüssels für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den städtischen Schulen (5.3.1).
2. die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt (5.3.2).
3. die Aufstockung personeller Ressourcen, schwerpunktmäßig die Einrichtung eines Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK), zusätzliche Stellen im Bereich Schulsozialarbeit sowie einen schnellen Zugriff auf Dolmetscherinnen/Dolmetscher und Kulturexpertinnen/Kulturexperten (5.3.3).
4. den Ausbau zeitlicher Ressourcen in Form von Anrechnungsstunden, die Schulen autonom und flexibel einsetzen können (5.3.4).
5. Vorschläge zur baulichen und räumlichen Gestaltung von Schulen (5.3.5).
6. die Professionalisierung von Lehrkräften durch Fortbildung und Supervision sowie eine Qualifizierung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern (5.3.6).

5.3.1 Verteilungsmodalitäten festlegen bzw. einen Verteilungsschlüssel für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die städtischen Schulen erstellen

Ausgangssituation

- Inklusion soll allen Schülerinnen und Schülern Zugang zu einem hochwertigen und möglichst wohnortnahen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen bieten. Die Schulen äußern gegenüber diesem Anspruch Überforderung.
- Die Gruppendiskussionen an den Realschulen und Gymnasien spiegeln Klagen über und Ängste hinsichtlich einer Ungleichverteilung der (Anmelde)Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den städtischen Schulen wider. Einige Schulen nehmen viele Schülerinnen und Schüler auf, andere keine oder nur wenige.
- Lehrerinnen und Lehrer äußern den Wunsch nach einem Verteilungsschlüssel: Dieser umfasst die Einrichtung von „Schwerpunktschulen“, die sich auf ausgewählte Förderschwerpunkte fokussieren, und eine „gerechte und gleichmäßige“ Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen den Schulen sowie eine bewusste Zusammensetzung der Klassen an der Einzelschule.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen in Hinblick auf eine gerechte und gleichmäßige Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind:

1. Das Referat für Bildung und Sport schafft eine solide Datengrundlage für einen Verteilungsschlüssel.

2. Das Referat für Bildung und Sport entwickelt ein Konzept zur Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die städtischen Schulen (Verteilungsschlüssel).
3. Innerhalb der Schulen entscheidet die Schulleitung in Kooperation mit der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion über die Verteilung auf die Klassen und etwaige spezifische Klassenzusammensetzungen.

1. Das Referat für Bildung und Sport schafft eine solide Datengrundlage für einen Verteilungsschlüssel.

- Ein Konzept zur gerechten und gleichmäßigen Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die städtischen Schulen bedarf einer soliden Datengrundlage. Hierfür genügen die öffentlich zugänglichen amtlichen Statistiken und die Daten im Münchner Bildungsbericht nicht, da diese zu wenig differenziert sind. Im Rahmen der quantitativen Erhebung zur Analyse des Ist-Standes an den städtischen Münchner Schulen (Kapitel 3.1.1) sollte über die Schulleiterbefragung diese Datengrundlage geschaffen werden. Der Rücklauf sowie die zum Teil nur fragmentarische Beantwortung der Fragen haben dies allerdings nicht ermöglicht (siehe Kapitel 3.3.2).
- Daher empfehlen wir, dass das Referat für Bildung und Sport, z.B. im Rahmen der jährlichen statistischen Erhebungen an den Schulen, eine solche solide Datengrundlage schafft. Die erhobenen Daten sollten folgende Aspekte umfassen (siehe Kapitel 3.5.2.1):
 - Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, davon Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und Migrationshintergrund.
 - Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten:

➤ emotionale und soziale Entwicklung	➤ körperliche und motorische Entwicklung
➤ Autismus	➤ Sprache
➤ Lernen	➤ Hören
➤ geistige Entwicklung	➤ Sehen
 - Art und Umfang der Unterstützungsressource für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf:

➤ MSD	➤ körperliche und motorische Entwicklung
➤ Schulbegleitung	➤ Schulbegleitung
➤ JaS	➤ weitere (z.B. neu konzeptionierte Leistung im Rahmen der Jugendhilfe; siehe 5.3.6.2)
➤ geistige Entwicklung	

2. Das Referat für Bildung und Sport entwickelt ein Konzept zur Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die städtischen Schulen (Verteilungsschlüssel).

- Ein Verteilungsschlüssel muss ausgehend von den formalen Zugangsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu den allgemein-

bildenden Schulen die Förderquote und deren Zusammensetzung sowie den Integrationsanteil und dessen Zusammensetzung berücksichtigen (siehe Kapitel 2.1.2.3).

- Die formalen Zugangsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind im BayEUG näher geregelt:
 - Damit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinbildende Schule besuchen können, muss zuvorderst der sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinbildenden Schule unter Berücksichtigung des Aspektes der sozialen Teilhabe hinreichend gedeckt werden können und die Schülerin bzw. der Schüler durch den Besuch der Schule in ihrer bzw. seiner Entwicklung nicht gefährdet oder die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft nicht erheblich beeinträchtigt sein (BayEUG, Art. 41, Abs. 5).
 - Zudem erfordert die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung der Zustimmung des Schulaufwandsträgers. Diese kann nur bei erheblichem Mehraufwand verweigert werden (BayEUG, Art. 30a, Abs. 4).
 - Für den Besuch einer weiterführenden Schule in der Form der „Inklusion einzelner Schüler“ (Einzelintegration) (BayEUG, Art. 30b, Abs. 2) gilt, dass die jeweiligen schulartspezifischen Regelungen bestehen bleiben, also die entsprechenden Notendurchschnitte für die Aufnahme an der Realschule und dem Gymnasium bzw. ein Ausbildungsvertrag für die Aufnahme an den beruflichen Schulen gelten (BayEUG, Art. 30a, Abs. 5). In der Konsequenz bedeutet das, dass an den städtischen Schulen in der Form der Einzelintegration i.d.R. nur Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden, die lernzielgleich unterrichtet werden, also den gleichen Bildungsabschluss verfolgen wie die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Das trifft i.d.R. nicht auf Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung zu.
 - Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen können im Primarbereich in der Form der Einzelintegration oder im Primar- und Sekundarbereich in der Form der Kooperationsklasse (BayEUG, Art. 30a, Abs. 7) die allgemeinbildende Schule besuchen, im Sekundarbereich jedoch ausschließlich die Mittelschule, also keine städtische Münchner Schule. In München gab es im Schuljahr 2016/17 62 Kooperationsklassen. 33 davon wurden an Grundschulen, 29 an Mittelschulen geführt (Abfrage am Staatlichen Schulamt München im Januar 2017).
 - Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können die städtischen Schulen in Form der Partnerklasse besuchen (BayEUG, Art. 30a, Abs. 7). Partnerklassen, die schulrechtlich der Förderschule zugehören, können grundsätzlich an allen allgemeinbildenden Schulen gebildet werden. In München gab es im Schuljahr 2016/17 14 Partnerklassen, die sich gleichmäßig auf Grund- und Mittelschulen verteilten (Abfrage am Staatlichen Schulamt München im Januar 2017).
 - Für Schülerinnen und Schüler mit „sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf“ (BayEUG, Art. 30b, Abs. 5) können in Schulen mit dem Schulprofil Inklusion so ge-

nannte Tandemklassen gebildet werden. Als Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf gelten dabei vorwiegend Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung. In München gab es im Schuljahr 2016/17 sieben Schulen mit dem Schulprofil Inklusion. An zwei Schulen gab es Tandemklassen, die eine an einer Grundschule, die andere an einer Mittelschule (Abfrage am Staatlichen Schulamt München im Januar 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die städtischen Münchner Schulen auf Grundlage der Vorgaben des BayEUG hauptsächlich mit Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) konfrontiert sind, die lernzielgleich unterrichtet werden. Die Angebots- bzw. Organisationsformen der Inklusion sind hauptsächlich die Einzelintegration und die Partnerklassen.

- Für die Konzeptualisierung eines Verteilungsschlüssels ist weiterhin von Bedeutung, wie groß die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist (Förderquote; siehe Kapitel 2.3.1.2) und wie sie sich nach Förderschwerpunkten zusammensetzt. Zudem ist bedeutsam, wie groß der aktuelle Integrationsanteil (siehe Kapitel 2.3.1.2) ist und wie sich dieser hinsichtlich der Förderschwerpunkte gestaltet. Hierfür kann auf Zahlen des Münchner Bildungsberichts (Referat für Bildung und Sport München, 2015) zurückgegriffen werden:
 - Die Förderquote für München kann aktuell nicht genau beziffert werden. Die amtlichen Statistiken liegen lediglich auf Landesebene vor, die Daten aus dem Bildungsbericht für München beziehen sich lediglich auf den Primarbereich. Zahlen zu den beruflichen Schulen fehlen gänzlich. Die Förderquote im Primarbereich liegt mit neun Prozent deutlich höher als im bayernweiten Vergleich (6 Prozent). So kann man schätzungsweise davon ausgehen, dass die Gruppe der potenziell zu inkludierenden Schülerinnen und Schüler im Bereich der städtischen Münchner Schulen bei zwischen sechs und neun Prozent liegt.
 - Dabei teilt sich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in München wie folgt auf die verschiedenen Förderschwerpunkte auf (Abbildung 47). Die größte Gruppe stellt mit 28 Prozent der Förderschwerpunkt Lernen dar, gefolgt vom Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie einer Gruppe ohne Zuordnung mit je rund 14 Prozent. Die Gruppe ohne Zuordnung besucht das Sonderpädagogische Förderzentrum und ist somit voraussichtlich der „Trias“ Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zuzurechnen. In etwa gleich stark sind mit je rund zehn Prozent die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache und Hören. Der Förderschwerpunkt Kranke (ausschließlich an Förderschulen unterrichtet) und der Förderschwerpunkt Sehen bilden mit rund drei Prozent die kleinsten Gruppen.

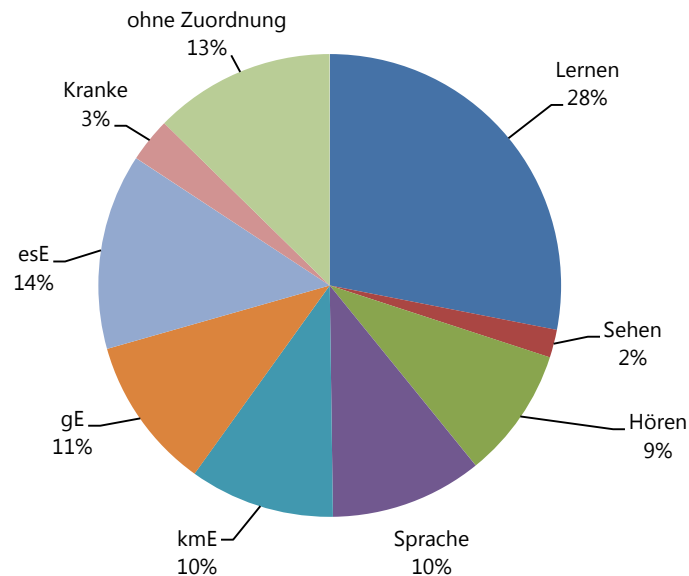


Abbildung 47: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 in München nach Förderschwerpunkten (Referat für Bildung und Sport München, 2015, S. 220)

- Der Integrationsanteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt aktuell bei 37 Prozent, das heißt, 63 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen derzeit eine Förderschule in München. In Hinblick auf Inklusion bedeutet das, dass je nach Entwicklung und Umsetzung des Stufenkonzeptes davon auszugehen ist, dass zukünftig erheblich mehr Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen besuchen werden. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass sonderpädagogische Institutionen im Bereich der Stadt München kleiner werden und Ressourcen an die Regelschulen abgegeben werden. Dies erfordert Verhandlungen mit dem Kultusministerium.
- Betrachtet man den Integrationsanteil nach Förderschwerpunkten differenziert, dann zeigt sich, dass der Förderschwerpunkt Lernen mit 57 Prozent den größten Anteil ausmacht (Abbildung 48). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung machen dahingegen nur zwei Prozent aus. Zusammen sind sie die Gruppe, mit denen die städtischen Schulen in München i.d.R. nicht konfrontiert sind, da sie lernzielfferent unterrichtet werden. Die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache sind ähnlich stark und bilden mit zusammen 35 Prozent den größten Teil des Integrationsanteils, mit dem die städtischen Münchner Schulen konfrontiert sind. Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen bilden nur eine kleine Gruppe.
- Der Großteil des Integrationsanteils, 77 Prozent, besucht die Grundschule, gefolgt von der Mittelschule mit 20 Prozent. Diese Zahlen machen deutlich, dass die städtischen Münchner Schulen bislang lediglich mit drei Prozent des Integrationsanteils konfrontiert sind. In absoluten Zahlen: Im Schuljahr 2013/14 besuchten lediglich 45 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Realschule oder ein Gymnasium. Zahlen zu den beruflichen Schulen liegen nicht vor (RBS München, 2015).

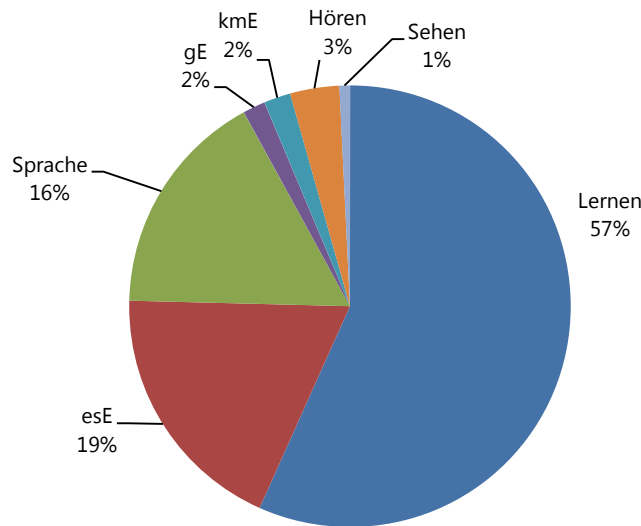


Abbildung 48: Integrationsanteil im Schuljahr 2013/14 in München nach Förderschwerpunkten
(Referat für Bildung und Sport München, 2015, S. 220)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass je nach Entwicklung und Umsetzung des Stufenkonzeptes damit zu rechnen ist, dass zukünftig erheblich mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen besuchen werden. Aber auch hinsichtlich des aktuell noch relativ geringen Integrationsanteils (37 Prozent) ist festzuhalten, dass die städtischen Münchner Schulen bis dato nur mit einem sehr geringen Teil dieses Integrationsanteils konfrontiert sind (drei Prozent). Darunter bilden die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) sowie Sprache die größte Gruppe. Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen und Hören stellen eine deutlich kleinere Gruppe dar.

- In Hinblick auf den Umbau des Schulsystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem liegen unterschiedliche Ansätze vor, die kontrovers diskutiert werden (z.B. Blanck, Edelstein & Powell, 2014; Klemm & Preuß-Lausitz, 2017; Speck, 2016; Wocken, 2010, 2016). In Bezug auf das Stufenkonzept lässt sich die Diskussion mit den Schlagworten „Doppelstruktur von Förderschule und allgemeinbildender Schule“, „Bündelung“ (Schwerpunktschule) und „wohnortnahe Beschulung“ zusammenfassen. Da die Frage einer Auflösung der Doppelstruktur von Förderschule und allgemeinbildender Schule nicht in die Zuständigkeit der Stadt München fällt und sich das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst eindeutig für den Erhalt der Förderschulen ausspricht, wird dieser Aspekt hier nicht weiter thematisiert, sondern es wird von einer Doppelstruktur ausgegangen. Gleichwohl muss es mittelfristig einen Ressourcenausgleich zwischen Förderschule und allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen geben. Im Folgenden werden zentrale Argumente der Diskussion aufgeführt und ein Verteilungsschlüssel für die städtischen Münchner Schulen vorgeschlagen.



- Als prioritär in der Inklusionsdiskussion kann der Wunsch nach einer wohnortnahen Beschulung angesehen werden (z.B. Hinz, 2002). Dabei besuchen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schule des entsprechenden Schulsprengels und bleiben somit mit allen Gleichaltrigen ihres Wohngebietes zusammen, bis die durch das gegliederte Sekundarschulwesen erzwungene Aufteilung erfolgt. Dieser Wunsch bedeutet für die Einzelschule, dass sie sich potenziell auf Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Behinderungen bzw. Förderschwerpunkten einstellen muss. Da manche Behinderungsformen bzw. Förderschwerpunkte nur selten vorkommen, sie aber einen spezifischen Hilfe- und Unterstützungsbedarf implizieren (z.B. Sinnesbeeinträchtigungen bzw. körperliche Behinderungen), dem die Schulen gerecht werden müssen, stellt das die Einzelschule schnell vor eine nicht zu bewältigende Herausforderung. Aus diesem Grund werden sogenannte „Schwerpunktschulen“ diskutiert, an denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung von geringer Prävalenz gezielt gebündelt werden, um eine qualitativ hochwertige Versorgung hinsichtlich ihres spezifischen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs gewährleisten und dort entsprechende sonderpädagogische Expertise vorhalten zu können. An den Schwerpunktschulen wird allerdings kritisiert, dass diese Bündelung wiederum eine Segregation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet, die der Idee der Inklusion im Grunde zuwider läuft, was im Begriff von „verkappten Förderschulen“ (Klemm & Preuß-Lausitz, 2017, S. 35) zum Ausdruck gebracht wird.
- Die Diskussion einer wohnortnahen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen vs. der Konzeptualisierung von Schwerpunktschulen stellt sich für die städtischen Schulen als weniger problematisch dar. Da die Stadt ausschließlich Sekundarschulen in ihrer Trägerschaft hat, gilt hier das in den Grundschulen bekannte Sprengelprinzip ohnehin weniger, sondern das der Wahlschule. Des Weiteren ist die Konzeptualisierung einzelner Schwerpunktschulen im Agglomerationsraum im Vergleich zum ländlichen Raum verhältnismäßig leicht realisierbar. Klemm und Preuß-Lausitz kommen zu dem Schluss, dass „in dicht besiedelten Regionen (...), in denen Schwerpunktschulen und Wohnortnähe sich nicht wechselseitig ausschließen müssen (...), Schwerpunktschulen auf eine derzeit nicht eingrenzbare Übergangszeit sinnvoll [sind], um für die Erziehungsberechtigten und ihre Kinder attraktive und förderkompetente inklusive allgemeine Schulen anbieten zu können“ (Klemm & Preuß-Lausitz, 2017, S. 35).
- Mit Blick in die anderen Bundesländer lässt sich diese Strategie bereits häufiger beobachten. So ist z.B. in Berlin, Brandenburg und Hamburg die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten „LES“ (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache) an *allen Schulen* der Primar- und Sekundarstufe vorgesehen. Die Schülerinnen und Schüler der anderen Förderschwerpunkte besuchen *Schwerpunktschulen*. Das Konzept der Schwerpunktschulen findet sich weiterhin auch z.B. in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. In den beiden letztgenannten Bundesländern sollen die Schwerpunktschulen allerdings nur für eine Übergangszeit gebildet werden (Klemm & Preuß-Lausitz, 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine wohnortnahe Beschulung in der „Sprengelschule“ für die „großen“ Förderschwerpunkte des Integrationsanteils, emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) sowie Sprache, anbietet, wohingegen für die „kleinen“ Förderschwerpunkte des Integrationsanteils, nämlich Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung, die Bündelung der Schülerinnen und Schüler an Schwerpunktschulen sinnvoll erscheint.

- Der Verteilungsschüssel mit dem Ziel einer gleichmäßigen und gerechten Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte unseres Erachtens auf folgenden Grundsätzen beruhen:

- Alle städtischen Schulen nehmen Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) und Sprache auf. Hier ist das Prinzip der Wohnortnähe leitend.
- Für Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung werden Schwerpunktschulen gebildet. Hierbei kann zum Teil auf bereits gewachsene Strukturen und Vorbilder zurückgegriffen werden. So bestehen für diesen Personenkreis zum Teil bereits spezielle Schulangebote (z.B. Gisela Gymnasium in städtischer Trägerschaft, Derksen Gymnasium, Ernst-Barlach-Realschule, Edith-Stein-Schule in privater Trägerschaft). Der Auf- und Ausbau der Schwerpunktschulen orientiert sich an der zukünftig wachsenden Prävalenz der „kleinen“ Förderschwerpunkte im Integrationsanteil, deren Entwicklung aktuell nicht abgeschätzt werden kann. Auf eine gleichmäßige Verteilung der Schwerpunktschulen über das Stadtgebiet sollte jedoch geachtet werden, um dem Prinzip der Wohnortnähe bestmöglich entsprechen zu können.
- Für die potenziellen Partnerklassen an den städtischen Schulen, die voraussichtlich in relativ geringer Zahl gebildet werden, bedarf es keiner besonderen Steuerung.

3. Innerhalb der Schulen entscheidet die Schulleitung in Kooperation mit der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion über die Verteilung auf die Klassen und etwaige spezifische Klassenzusammensetzungen.

- Innerhalb der Schule sollte die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Klassen in Kooperation von Schulleitung, mittlerer Führungsebene (falls vorhanden) und der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion erfolgen.
- Hierbei sind die Klassengröße, die Klassenzusammensetzung und das Klassenklima sowie die Verfügbarkeit von Unterstützungsressourcen zu berücksichtigen.
- Hierfür können keine übersituativen Handlungsempfehlungen gegeben werden. Diese Entscheidungen müssen – die mikrokontextuellen Bedingungen der Schule berücksichtigend – jeweils auf den Einzelfall bezogen getroffen werden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Ergänzung der jährlichen Schulstatistik um die genannten Aspekte zu den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
	Erfassung möglicher, bestehender Schwerpunktschulen (auch in nicht-städtischer Trägerschaft).
Jahr 2	Erstellung einer Bedarfsprognose an Schwerpunktschulen und eines Verteilungsschlüssels für die städtischen Schulen.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- es zu wenig Schwerpunktschulen gibt, sodass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an diesen wenigen zu dominant wird und eine Schwerpunktschule von den dort Tätigen und der Öffentlichkeit als „verkappte Förderschule“ wahrgenommen wird.
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Abstimmung mit der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion auf die Klassen verteilt werden.

5.3.2 Eine zentrale Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt einrichten

Ausgangssituation

- Lehrkräfte bzw. Schulen beklagen, mit der Umsetzung von Inklusion alleine gelassen zu werden, da es keine Ansprechpartnerinnen/-partner bei der Stadt München gibt, benötigt eine Schule Information, Unterstützung und Hilfsangebote zu Inklusion. Ausdrücklich geht es den Lehrkräften nicht nur um Unterstützung bei bürokratischen Rahmenbedingungen, sondern auch um Unterstützung bei der konkreten Umsetzung im Schulkontext!
- Übereinstimmend besteht der Wunsch nach (festen) Ansprechpartnerinnen und -partnern, die für Anliegen zur Inklusion und Diversität in der Schule zur Verfügung stehen und die „nicht nur auf dem Papier bestehen“, sondern auch greifbar sind. Mehrfach wird betont, dass v.a. eine stetige und enge Zusammenarbeit mit gleichen und verlässlichen Ansprechpartnerinnen und -partnern wesentlich wäre, soll ein Vertrauensverhältnis entstehen. Dies spricht eher gegen abgeordnete Lehrkräfte, die alle drei bis fünf Jahre wechseln.

Handlungsempfehlungen

Feste Ansprechpartnerinnen und -partner für die Schule bei der Stadt sind erforderlich. Dies soll durch eine zentrale Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt erfolgen, die mit allen Schulen und weiteren Einrichtungen vernetzt ist.



Handlungsempfehlungen für die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt München sind:

1. Es wird die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion in der Schule bei der Stadt empfohlen. Beispielsweise angesiedelt im Referat für Bildung und Sport, sind mindestens vier Stellen zu schaffen, die als zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner fungieren. Als Verteilungsschlüssel werden zwei Stellen für die beruflichen Schulen und zwei Stellen für die Realschulen und Gymnasien vorgeschlagen.
2. Zwischen der zentralen Anlaufstelle und den Schulen bestehen reziproke Kommunikationswege mit festen Ansprechpartnerinnen und -partnern:
 - Schulen können sich bei Bedarf in allen Fragen, Anliegen, Problemlagen etc. zur Inklusion an die zentrale Anlaufstelle bei der Stadt wenden.
 - Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anlaufstelle wenden sich ihrerseits an die Schulen, wollen sie aktuelle Informationen etc. kommunizieren.
3. Um fixe Kommunikationswege zu etablieren, sollen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anlaufstelle mit den Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren an den Einzelschulen (siehe Kapitel 5.1.6) in Kontakt stehen: Feste Ansprechpartnerinnen und -partner erleichtern die Kontaktaufnahme von Seiten der Stadt und dienen dem, dass Informationen gebündelt bei einer festen Person zusammenlaufen.
4. Um solche verbindlichen Kommunikationswege sicherzustellen, muss die Anlaufstelle Inklusion bei der Stadt werktags vor- und nachmittags erreichbar sein.
5. Die Personen, die diese Stellen bekleiden, müssen über eine entsprechende Qualifikation, also Kenntnisse und Fähigkeiten in den Themenschwerpunkten Inklusion und Diversität, verfügen, aber auch einen Überblick über das Feld Schule haben.
6. Aufgabe der Anlaufstelle ist auch die Konzeption und Betreuung eines Online-Portals, in das kontinuierlich Informationsmaterial, aktuelle schulische Entwicklungen, rechtliche Rahmenbedingungen, mögliche Unterstützungssysteme etc. eingestellt werden.
7. Die zentrale Anlaufstelle sollte zudem eng mit dem einzurichtenden Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) kooperieren.
8. Eine weitere Aufgabe liegt in der Organisation von Treffen der Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren aller Schulen.

1. Es wird die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion in der Schule bei der Stadt empfohlen. Beispielsweise angesiedelt im Referat für Bildung und Sport, sind mindestens vier Stellen zu schaffen, die als zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner fungieren. Als Verteilungsschlüssel werden zwei Stellen für die beruflichen Schulen und zwei Stellen für die Realschulen und Gymnasien vorgeschlagen.

- Die einzurichtende zentrale Anlaufstelle für Inklusion ist zuständig für alle Anliegen, Fragen, auftretenden Probleme, Anträge etc., zu denen in den Schulen Klärungs- und Beratungsbedarf besteht. Dazu zählt u.a. die direkte Beratung im „konkreten Inklusionsfall“, die Weitervermittlung zu Unterstützungssystemen und die Koordination von An-



fragen, die von der Anlaufstelle für Inklusion an die zuständigen Akteurinnen und Akteure bei der Stadt und andere Institutionen weitergeleitet werden.

- Zu den Tätigkeiten gehört daher auch die Entgegennahme von Anträgen der Einzelschule auf Unterstützungsmaßnahmen, für die nach Weiterleitung an die entsprechenden Stellen auch für eine schnelle Bearbeitung Sorge zu tragen ist.
- In beruflichen Schulen, Realschulen und Gymnasien sind zumindest teilweise unterschiedliche Fragen und Anliegen zu erwarten, bedingt durch den Bildungsauftrag, das Alter der Schülerinnen und Schüler bzw. das Schülerklientel an sich, verschiedene rechtliche Rahmenbedingungen, Rolle von Eltern etc. Da es für eine Person schwierig erscheint, den Überblick über alle Schularten gleichermaßen zu haben, wird vorgeschlagen, zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zu trennen und spezifische Ansprechpartnerinnen und -partner zu etablieren.
- Der vorgeschlagene Verteilungsschlüssel der vier Stellen orientiert sich an der Zahl der Einzelschulen verschiedener Schularten der Stadt München. Es wird daher empfohlen, zwei Stellen für die beruflichen Schulen und zwei Stellen für die allgemeinbildenden Schulen Realschule und Gymnasium einzurichten.
- Eine „Doppelbesetzung“ innerhalb der Schulart erscheint hilfreich, damit bei Krankheit, Urlaub etc. in der Anlaufstelle jemand mit größerer Wahrscheinlichkeit erreichbar ist.

2. Zwischen der zentralen Anlaufstelle und den Schulen bestehen reziproke Kommunikationswege mit festen Ansprechpartnerinnen und -partnern:

- **Schulen können sich bei Bedarf in allen Fragen, Anliegen, Problemlagen etc. zur Inklusion an die zentrale Anlaufstelle der Stadt wenden.**
- **Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anlaufstelle wenden sich ihrerseits an die Schulen, wollen sie aktuelle Informationen etc. kommunizieren.**
- Die Anlaufstelle ist auch die Einrichtung, die Informationen zum Bereich Inklusion an die Einzelschulen weiterkommuniziert, wenn die Stadt/das Referat für Bildung und Sport den Schulen aktuelle Informationen, Entwicklungen etc. mitteilen möchte.
- Durch eine solche feste zuständige Stelle lassen sich auch auf Seiten der Stadt Anfragen und Mitteilungen an die Schulen bündeln. Schulen bekommen dann nicht Anfragen von unterschiedlichen Referaten, Stellen etc., sondern die Abwicklung erfolgt über die zentrale Ablaufstelle.

3. Um fixe Kommunikationswege zu etablieren, sollen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anlaufstelle mit den Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren an den Einzelschulen (siehe Kapitel 5.1.6) in Kontakt stehen: Feste Ansprechpartnerinnen/-partner erleichtern die Kontaktaufnahme von Seiten der Stadt und dienen dem, dass Informationen gebündelt bei einer festen Person zusammenlaufen.

- Übergeordnetes Ziel ist die Etablierung eines stabilen Netzwerks fester Ansprechpartnerinnen und -partner, um Zuständigkeiten in eine Hand zu geben. Das schafft Verbindlichkeit und verhindert Informationsdiffusion und -verlust. Unterstützend können

auch die an den Schulen einzurichtenden Steuergruppen die Anfragen ihrer Kolleginnen und Kollegen sammeln (zur Struktur siehe dazu auch Abbildung 49)

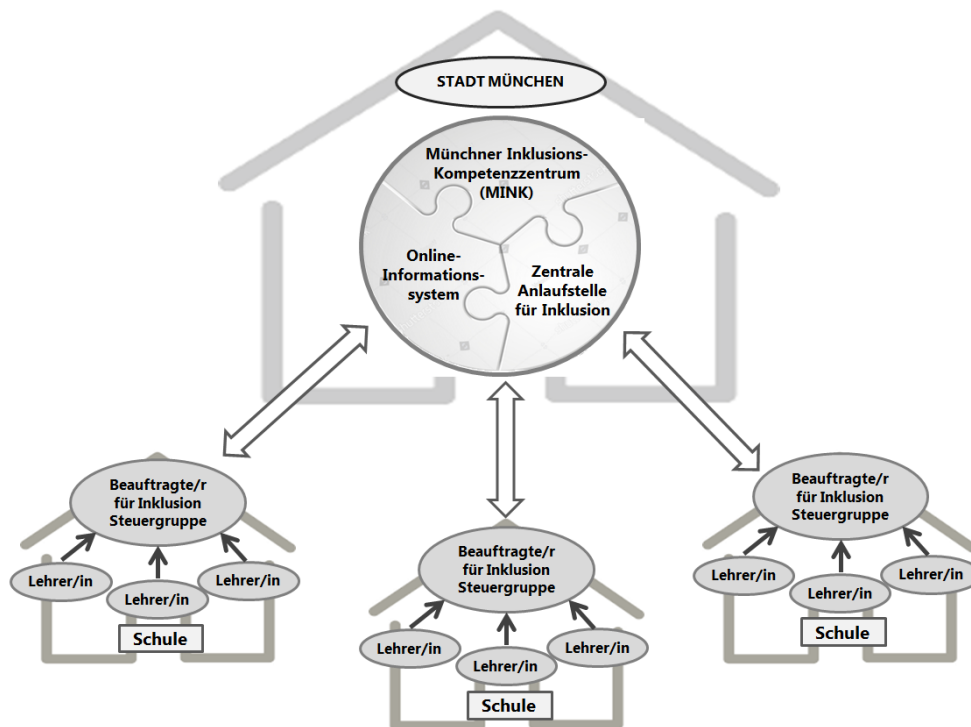


Abbildung 49: Kommunikationswege für Anliegen zu Inklusion: Stadt München und Schulen

4. Um solche verbindlichen Kommunikationswege sicherzustellen, muss die Anlaufstelle Inklusion bei der Stadt werktags vor- und nachmittags erreichbar sein.

- Die Ansprechpartnerinnen und -partner sollen während des Schultags erreichbar sein. Eine telefonische Erreichbarkeit sollte daher am Vormittag und am Nachmittag und das möglichst jeden Tag unter der Woche gewährleistet sein.

5. Die Personen, die diese Stellen bekleiden, müssen über eine entsprechende Qualifikation, also Kenntnisse und Fähigkeiten in den Themenschwerpunkten Inklusion und Diversität, verfügen, aber auch einen Überblick über das Feld Schule haben.

- Die Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber müssen zum einen die schulischen Rahmenbedingungen bzw. das Arbeitsfeld Schule kennen, zum anderen müssen sie sich hinsichtlich Inklusion und Diversität auskennen. Im Themenschwerpunkt Inklusion und Diversität sind rechtliche (SGB VIII und SGB XII), strukturelle und systemische Kenntnisse von Vorteil. Die Personen müssen in der Lage sein, sich mit den städtischen Einrichtungen, Ämtern und Referaten zu vernetzen und in dieser Tätigkeit bereits Vorkenntnisse besitzen.
- Für die Konzeption, Steuerung und Aufrechterhaltung eines Online-Portals wären entsprechende IT-Kenntnisse in der von der Stadt dafür genutzten Software nützlich oder müssten den Personen durch Fortbildung vermittelt werden.



6. Aufgabe der Anlaufstelle ist auch die Konzeption und Betreuung eines Online-Portals, in das kontinuierlich Informationsmaterial, aktuelle schulische Entwicklungen, rechtliche Rahmenbedingungen, mögliche Unterstützungssysteme etc. eingestellt werden.

- Die zentrale Anlaufstelle hat darüber hinaus die Aufgabe, ein Online-Portal zu konzipieren und zu pflegen, das Informationen und Entwicklungen zu Inklusion im Kontext Schule barrierefrei bereitstellt. Auch Informationen über externe Unterstützungssysteme wie Beratungsstellen sind dort einzupflegen.
- Ein solches Portal sollte auch eine Art „Formularschrank“ enthalten, aus dem alle im Kontext Inklusion nötigen/bestehenden Formulare heruntergeladen werden können.
- Das Portal ist mit aktuellen Informationen auszustatten! Ist es gut gepflegt und leicht zu nutzen, lassen sich viele Anliegen von Schulen ohne persönliche Beratung klären. Es wird aber von den Schulen auch nur genutzt werden, wenn Aktualität und gute Handhabbarkeit gewährleistet ist. Um das zu gewährleisten, bietet es sich an, vorab in drei bis vier Diskussionsgruppen mit jeweils fünf bis sechs Lehrkräften diesbezügliche Bedarfe und Wünsche abzufragen und zu bündeln.

7. Die zentrale Anlaufstelle sollte zudem eng mit dem einzurichtenden Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) kooperieren.

- Die Aufgaben des Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK) sowie Möglichkeiten der Vernetzung und Kooperation sind in Kapitel 5.3.3.1 dargestellt.

8. Eine weitere Aufgabe liegt in der Organisation von Treffen der Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren aller Schulen.

- Als zentrale, übergeordnete Stelle, die einen Überblick über alle an den Schulen tätigen Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren hat, organisiert die zentrale Anlaufstelle Treffen und lädt dazu ein. Die Treffen sollten regelmäßig jedes Halbjahr stattfinden.
- Solche Treffen können eine Bereicherung in mehrerlei Hinsicht sein. Leitend ist der Aspekt der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung. Beispielsweise können sich die Zuständigen über den Schulalltag austauschen und sich Ideen oder Lösungsimpulse der anderen Koordinatorinnen und Koordinatoren einholen, die vielleicht schon Ähnliches erlebt haben. Zudem kann eine solche Vernetzung dazu beitragen, sich gegenseitig über wertvolle Hilfsangebote zu informieren und aufmerksam zu machen.
- Daneben können solche gemeinsamen Treffen einer Entlastung dienen, indem Koordinatorinnen und Koordinatoren in einem geschützten Rahmen im Sinne einer (Team) Supervision Hilfe und Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen erhalten.
- Auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) können bei Bedarf mit ihrer fachlichen Expertise zur Seite stehen. Solche Expertise gelangt dann über die Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren zurück in die Schulen.



Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung der zentralen Anlaufstelle für Inklusion; Schaffung geeigneter Räumlichkeiten; Festlegung von Stellenprofilen und Ausschreibung der Stellen.
Jahr 2	Besetzung der Stellen; Einrichtung der Anlaufstelle; Beginn der Vernetzungsarbeit mit den Schulen; Festlegung und Offenlegen der Kommunikationswege. Planung und Einrichtung der Online-Plattform; Einpflegen erster Informationen.
Jahr 3	Fixierung der Zusammenarbeit mit den Inklusionskoordinatorinnen/-koordinatoren. Fertigstellung der Online-Plattform; Gewährleistung der kontinuierlichen Pflege. Aufbau der Vernetzung mit dem entstehenden Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1).
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Informationen, die die zentrale Anlaufstelle weitergibt, nicht aktuell sind, da sich die Stelle nicht auf dem Laufenden hält (beispielsweise über mögliche Hilfesysteme von außen, über den rechtlichen Rahmen, aktuelle Formulare und Anträge etc.).
- die Anlaufstelle nicht erreichbar ist oder Informationen von der Anlaufstelle nicht an die Schulen weitergegeben werden, sondern „dort liegenbleiben“; umgekehrt darf es nicht dazu kommen, dass die Anliegen der Schulen, die bei der Anlaufstelle eingehen, von dort nicht an andere zuständige Stellen weitergeleitet werden und in Vergessenheit geraten.
- die genannten Stellen nicht miteinander kooperieren, sondern nebeneinander herarbeiten, kein Austausch stattfindet, Arbeit doppelt erledigt wird, Informationsverlust auftritt etc.
- die Online-Plattform zu kompliziert und/oder nicht verständlich zu handhaben ist und daher von den Schulen nicht genutzt wird; das passiert auch, wenn die Online-Plattform nicht gepflegt und laufend aktualisiert wird.

5.3.3 Personelle Ressourcen zur Verfügung stellen

5.3.3.1 Implementierung eines Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK): Zentrale sonderpädagogische und schulpsychologische Expertise für die städtischen Schulen

Ausgangssituation

- Inklusion kann nur im Miteinander verschiedener Professionen gelingen. Besonders bedeutsam sind hier Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die entweder an einer Schule stationiert sind oder, bisher, im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts (MSD) an die Schule kommen. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen kom-

men zentrale Aufgaben in der Diagnostik und Gutachtenerstellung, aber auch in der Beratung und Prävention zu.

- Bisher ist laut der vorliegenden Untersuchung die Zahl der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Schulen bzw. die Zahl deren Arbeitsstunden gering. Mit dem MSD kooperieren nur sehr wenige Schulen und wenn, dann in sehr geringer Stundenzahl; zudem sind die Wartezeiten lang. Die meisten Schulen verfügen über eine Schulpsychologin/einen Schulpsychologen, allerdings nicht alle und v.a. berufliche Schulen haben keine.
- In allen Schularten besteht großer Bedarf nach einer Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik und der Schulpsychologie, v.a. hinsichtlich Schülerverhalten, Trauma, einem Austausch über die Symptomatik von Behinderung und sonderpädagogischen Förderbedarf, Gestaltung von Unterricht und die Sensibilisierung der Klasse für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, Krankheit, auffälligem Verhalten sowie Nachteilsausgleich.
- In den Schulen, in denen mit sonderpädagogischem Personal sowie der Schulpsychologie kooperiert wird, trägt dies zum Gelingen inklusiver Beschulung bei. Lehrerinnen und Lehrer berichten von positiven Effekten mit Blick auf die soziale Akzeptanz von Jugendlichen mit einer Behinderung/einem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie wertvoller Hilfe im Umgang mit als schwierig wahrgenommenem Verhalten.

Handlungsempfehlungen

Schulen und Lehrkräfte vermissen und fordern generell sonderpädagogische Kompetenz und mehr schulpsychologische Unterstützung. Bestehende Maßnahmen, die der Freistaat Bayern zur inklusiven Beschulung vorschlägt, hier hauptsächlich der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD), stehen v.a. den staatlichen Schulen zur Verfügung, den städtischen Schulen hingegen, wenn überhaupt, in einem deutlich geringeren Umfang. Der 2. Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK der Landeshauptstadt München (bisher unveröffentlicht) sieht daher die Einführung eines „MSD-Äquivalents“, ergänzend zum staatlichen MSD, für die städtischen Schulen in München vor. Dem schließen wir uns mit unseren Empfehlungen an.

Wir schlagen vor, diesen neuartigen „Münchner Weg“ auch durch eine entsprechende Benennung kenntlich zu machen, um den Innovationsgrad herauszustellen. Wir empfehlen die Implementierung eines „Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK)“, das, wie angeführt, Funktionen des MSD übernimmt, aber auch darüber hinausgehende Aufgaben hat.

Handlungsempfehlungen für die Implementierung bzw. den Ausbau sonderpädagogischer und schulpsychologischer Expertise an den städtischen Schulen in München sind:

1. An dem einzurichtenden „Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK)“ sind die Professionen Sonderpädagogik und Schulpsychologie anzusiedeln, um für eine entsprechende Expertise an den städtischen Schulen in München zu sorgen.
2. Das MInK hat verschiedene Aufgaben inne, die in erster Linie der schnellen Unterstützung der Schulen durch ein mobiles sonderpädagogisches und schulpsychologisches Angebot dienen, aber auch administrative und koordinative Aufgaben umfassen, um die



Vernetzung aller mit Inklusion Befassten zu gewährleisten. Das MInK kooperiert daher mit den Einzelschulen, mit folgenden Zielen:

- a. Unterstützung der Schulen im individuellen Bedarfsfall durch sonderpädagogische und schulpsychologische Expertise.
 - b. Kooperation mit den Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren der Schulen.
3. Das MInK kooperiert auch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt, mit folgenden Zielen:
- a. Austausch über Maßnahmen und Bedarfe an den Schulen.
 - b. Unterstützung bei der Pflege des zentralen Online-Portals Inklusion für städtische Münchner Schulen.
4. Das MInK ist an einem zentralen Ort der Stadt München anzusiedeln, möglicherweise im Referat für Bildung und Sport, ebenso nah an der zentralen Anlaufstelle für Inklusion.

1. An dem einzurichtenden „Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK)“ sind die Professionen Sonderpädagogik und Schulpsychologie anzusiedeln, um für eine entsprechende Expertise an den städtischen Schulen in München zu sorgen.

- Aktuell divergiert der Bedarf an sonderpädagogischer und schulpsychologischer Unterstützung zwischen den einzelnen Schulen deutlich. Zudem ist dieser Bedarf einer stetigen Veränderung unterworfen, wenn sich beispielsweise die zu unterrichtende Schülerschaft verändert. Ebenso unterscheiden sich Schulen hinsichtlich der erforderlichen Unterstützung: Eine Schule benötigt beispielsweise eine Spezialistin/einen Spezialisten im Förderschwerpunkt Hören, eine andere Schule Beratung im Bereich Autismus.
- Es erscheint sinnvoll, sonderpädagogische und (zusätzliche) schulpsychologische Expertise auf übergeordneter Ebene, bei der Stadt, anzusiedeln, die von den Schulen dem Bedarf entsprechend angefordert werden kann. Das soll das einzurichtende Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) leisten, das den staatlichen MSD ergänzt, durch schulpsychologische Expertise bereichert und größere Kapazitäten bereithält.
- Die Errichtung des MInK bedeutet, dass die Stadt ein Team von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen beschäftigt.

2. Das MInK hat verschiedene Aufgaben inne, die in erster Linie der schnellen Unterstützung der Schulen durch ein mobiles sonderpädagogisches und schulpsychologisches Angebot dienen, aber auch administrative und koordinative Aufgaben umfassen, um die Vernetzung aller mit Inklusion Befassten zu gewährleisten. Das MInK kooperiert daher mit den Einzelschulen, mit folgenden Zielen:

- a. **Unterstützung der Schulen im individuellen Bedarfsfall durch sonderpädagogische und schulpsychologische Expertise.**
 - Dementsprechend können beispielsweise Lehrkräfte für Sonderpädagogik ...
 - mit ihrem Fachwissen über verschiedene Förderschwerpunkte oder Krankheitsbilder den Lehrenden im Alltag beratend zur Seite stehen;



- am regulären Unterricht teilnehmen und beispielsweise mit einzelnen Schülerinnen und Schülern den Raum verlassen, falls erforderlich;
- im Unterricht unterstützen, indem sie als Beobachterinnen und Beobachter im Klassenzimmer sind und der Lehrkraft Tipps für den Umgang mit bestimmten Schülerinnen und Schülern geben, gemeinsam Unterricht durchführen oder Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen gezielt unterstützen;
- die Klasse aufklären und sensibilisieren, wenn eine Schülerin/ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf neu hinzu kommt;
- Gespräche mit dem Umfeld der Schülerin/des Schülers, wie mit Eltern, und dem Jugendlichen selbst übernehmen, um auf „sensible Stellen“ zu achten.
- Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können die Lehrenden unterstützen, indem sie z.B. ...
 - Rat und Hilfestellungen zu Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen geben, da Lehrende nicht über schulpsychologisches Fachwissen verfügen;
 - Diagnostik von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sprachlichen Schwierigkeiten etc. durchführen;
 - den Lehrkräften Kontakte und Hilfestellungen vermitteln, die ihnen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen weiterhelfen;
 - Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern führen, um die Lehrenden zu entlasten und dort fachliche Expertise einzubringen.
- Eine Schule, die einen Bedarf an sonderpädagogischer oder schulpsychologischer Expertise hat, kann sich an das MInK wenden. Dies kann sowohl kurzfristig geschehen als auch längerfristig, wenn beispielsweise die Situation in einer Klasse längerfristig (etwa für ein halbes Jahr) die Anwesenheit sonderpädagogischer Expertise erforderlich macht. In diesem Fall können Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über einen längeren Zeitraum hinweg an eine Schule geschickt werden.
- Langfristiges Ziel sollte dennoch sein, dass an Schulen ab einer bestimmten Größe (z.B. ab etwa 1.200 Schülerinnen und Schülern) eine feste Sonderpädagogin/ein fester Sonderpädagoge tätig ist, da solches Fachwissen und solche Kompetenz in einem auf Inklusion und Vielfalt ausgelegten Schulsystem unerlässlich scheint.

b. Kooperation mit den Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren der Schulen.

- Um Abläufe zu erleichtern und transparente, klare Strukturen zu etablieren, ist es empfehlenswert, dass die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe Inklusion einer Schule im Bedarfsfall mit dem MInK in Kontakt tritt und den Bedarf anmeldet.
- Da an den Schulen von unterschiedlichen Bedarfen auszugehen ist, ist in Absprache mit den Schulen zu prüfen, welche Fachkraft für Sonderpädagogik/Schulpsychologie in Frage kommt, welche zeitlichen Kapazitäten benötigt werden etc.



3. Das MInK kooperiert auch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt, mit folgenden Zielen:

a. Austausch über Maßnahmen und Bedarfe an den Schulen.

- Um Transparenz und Klarheit zu gewährleisten, steht das MInK mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion in engem Kontakt (siehe Kapitel 5.3.6). Beide Einrichtungen informieren sich gegenseitig und stimmen sich ab. Dies soll beispielsweise verhindern, dass mehrere Unterstützungsmaßnahmen an einer Einzelschule parallel angestoßen werden oder „aneinander vorbeilaufen“.
- Auch hier bietet es sich an, feste Ansprechpartnerinnen und -partner zu etablieren, die im MInK für die Kommunikation mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion zuständig sind. Dies erleichtert Rückfragen und enge Absprachen.

b. Unterstützung bei der Pflege des zentralen Online-Portals Inklusion für städtische Münchner Schulen.

- Für die städtischen Schulen soll ein Online-Portal erstellt werden, das kontinuierlich Informationsmaterial, aktuelle (schulische) Entwicklungen, rechtliche Rahmenbedingungen, mögliche Unterstützungssysteme etc. zum Themenkomplex Inklusion und Diversität bereithält (siehe Kapitel 5.3.2). In dieses Portal kann sich das MInK mit seiner sonderpädagogischen und schulpsychologischen Expertise einbringen, beispielsweise durch Bereitstellung aktueller Formulare, die zur Beantragung der Unterstützung durch das MInK benötigt werden, durch Hinweise zu Nachteilsausgleich, Fachtagungen oder Beratungsangebote aus den relevanten Themengebieten etc.

4. Das MInK ist an einem zentralen Ort der Stadt München anzusiedeln, möglicherweise im Referat für Bildung und Sport, ebenso nah an der zentralen Anlaufstelle für Inklusion.

- Um weite Wege, Diffusion von Verantwortung und ein „Aneinander vorbeiarbeiten“ verschiedener Einrichtungen zu vermeiden und um gleichzeitig Synergieeffekte herzustellen, sollte sich das MInK an einem möglichst zentralen Standort befinden, möglicherweise im Referat für Bildung und Sport, sowie nahe an der Anlaufstellen für Inklusion.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Bereitstellung von Ressourcen (Personalstellen, Räumlichkeiten); Ausschreibung der Stellen.
Jahr 2	
Jahr 3	Besetzung der Stellen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Beginn der Tätigkeit des MInK: konzeptionelle Arbeit, Vernetzung mit den Schulen (mit Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren), Vernetzung mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion; Einsatz in ersten Schulen.



Jahr 4	Einsatz des MInK in allen städtischen Schulen in München.
Jahr 5	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- das MInK von den Schulen dazu genutzt wird, Inklusion „auszulagern“ („Wir holen uns jetzt jemanden vom MInK an die Schule und der/die macht dann bei uns die Inklusion“); Inklusion ist eine Aufgabe der ganzen Schule, bei der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bzw. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen unterstützen.
- am MInK Personalnot herrscht, sodass (ähnlich zum staatlichen MSD) zu wenige Stunden bzw. wenig Personal zur Verfügung stehen, um allen Schülerinnen und Schülern, die Bedarf haben, Unterstützung zukommen zu lassen, Unterstützung nur in Krisenfällen stattfindet und die „nicht akuten und krisenhaften Fälle“ keinen Zugriff auf Unterstützung haben.
- zwischen der Anfrage einer Schule mit Unterstützungsbedarf und Einsatz des MInK (zu) lange Wartezeiten vergehen, mit der Folge, dass die Schulen das Vertrauen in diese Maßnahme verlieren und/oder wertvolle Zeit zur Förderung und sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern verloren geht.

5.3.3.2 Die Zahl der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an den Schulen aufstocken und deren Zuständigkeiten transparent festlegen

Ausgangssituation

- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter übernehmen im schulischen Kontext Aufgaben, die das Aufgabenspektrum Lehrender ergänzen, diese entlasten sowie die Schnittstelle zwischen Schule und Familie repräsentieren und bedienen.
- Etwa drei Viertel aller beruflichen Schulen und etwa ein Drittel der Realschulen und Gymnasien verfügen über eine oder mehrere Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeiter. Ein Ausbau der Schulsozialarbeit wird gewünscht bzw. solche Stellen sind, falls noch nicht vorhanden, dringend gefordert; dies trifft insbesondere für Realschulen und Gymnasien zu.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen für die personelle Aufstockung sowie das Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an Schulen sind:

1. Die Zahl an Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ist aufzustocken, dass jede Schule mindestens eine Fachkraft, größeren mehrere Fachkräfte haben.
2. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bzw. eine Vertreterin/ein Vertreter dieser Berufsgruppe sollten Mitglied der Steuergruppe Inklusion sein (siehe Kapitel 5.1.1).



3. Das Aufgabenspektrum bzw. die Zuständigkeiten von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind klar festzulegen, z.B. hinsichtlich Deeskalation und Konfliktmanagement, den Kontakt zur außerschulischen (Jugend)Sozialarbeit etc.
4. Vor allem in großen Schulen mit mehreren Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind Modalitäten zu entwickeln, die transparent machen, welche Fachkraft für welche Schülerin/welchen Schüler zuständig ist.

1. Die Zahl der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ist aufzustocken, dass jede Schule mindestens eine Fachkraft, größeren mehrere Fachkräfte haben.

- Jede Schule sollte mindestens eine Schulsozialarbeiterin/einen Schulsozialarbeiter haben, größere Schulen mehrere. Die Stellen sind nach einem Schlüssel zu vergeben, der z.B. auf der Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt, derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf, besonderen schulischen Gegebenheiten etc. basiert.
- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter benötigen einen eigenen Raum, um in einem geschützten Rahmen Beratungs- und Mediationsgespräche führen zu können.

2. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bzw. eine Vertreterin/ein Vertreter dieser Berufsgruppe sollten Mitglied der Steuergruppe Inklusion sein (siehe Kapitel 5.1.1).

- Im Sinne der multiprofessionellen Teamarbeit sollten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bzw. eine Vertreterin/ein Vertreter Mitglied der Steuergruppe Inklusion sein. Sie können auch an der Teambesprechung teilnehmen, um auf dem aktuellen Stand zu sein bzw. den eigenen aktuellen Stand den Lehrkräften mitzuteilen.

3. Das Aufgabenspektrum bzw. die Zuständigkeiten von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind klar festzulegen, z.B. hinsichtlich Deeskalation und Konfliktmanagement, den Kontakt zur außerschulischen (Jugend)Sozialarbeit etc.

- Um Überschneidungen, Rollendiffusion und Aufgaben, die parallel durch zwei Personen „doppelt“ erledigt werden, zu vermeiden, sind die Aufgaben von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter klar festzulegen und von denen der Lehrkräfte abzugrenzen. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sollen v.a. Aufgaben übernehmen, die von Lehrkräften im Rahmen ihres Bildungsauftrags nicht bewältigt werden können bzw. nicht zu ihrem Aufgabenspektrum gehören.
- Folgende Aufgaben und Zuständigkeiten können von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter übernommen werden:
 - Das dringendste Erfordernis liegt in Deeskalation und Konfliktmanagement, das sich für Lehrende als eine sehr häufige, zeitlich kaum zu bewältigende Aufgabe darstellt. Dies schließt auch die Betreuung von Schülerinnen und Schülern in Konfliktsituationen außerhalb des Klassenraums ein.
 - Sie haben außerdem die Aufgabe, die Lehrkräfte hinsichtlich Klassengefüge, Mobbing und Gewaltprävention zu beraten. Das gilt für den individuellen Einzelfall wie



auch für die Initiierung von Präventionsprogrammen an der Schule. Bei der Durchführung solcher Programme kann die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter z.B. an SKILL-Stunden teilnehmen, in denen Sozialverhalten, Regeln, Konflikte etc. besprochen werden.

- Außerdem stellen die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter den Kontakt zur außerschulischen Jugendsozialarbeit her und fungieren damit als Schnittstelle.

4. Vor allem in großen Schulen mit mehreren Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind Modalitäten zu entwickeln, die transparent machen, welche Fachkraft für welche Schülerin/welchen Schüler zuständig ist.

- Da Lehrkräfte besonders an großen Schulen beklagen, nicht zu wissen, welche Schulsozialarbeiterin/welcher Schulsozialarbeiter für welche Schülerin/welchen Schüler zuständig sei, sind dafür Regelungen zu treffen, um Transparenz herzustellen.
- Zu empfehlen wäre eine Art von „Informationssystem“, in dem Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter die jeweils von ihnen betreuten Schülerinnen und Schüler dokumentieren: In einer Excel-Datei auf einem gemeinsamen Laufwerk könnten die Schülerinnen und Schüler und die/der jeweils zuständige Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter eingetragen werden; eine Lehrkraft kann dann schnell nachsehen.

Beispiel für die Struktur einer solchen (einfachen) Datenbank (z.B. in Excel):

Schülerin/Schüler	Betreuende Schulsozialarbeiterin/betreuender Schulsozialarbeiter	Betreuung seit	Sonstiges
Hans Müller	Frau Meier	Juni 2017	Jugendamt eingeschaltet
...			

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung, Bereitstellung von Ressourcen; Bedarfsanalyse, welche Schulen (noch) keine Schulsozialarbeiterin/keinen Schulsozialarbeiter haben oder diese nicht in notwendiger Zahl zur Verfügung stehen; Ausschreibung der Stellen.
Jahr 2	Besetzung der Stellen; Eingliederung der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ins Kollegium/Team. Konzeptionelle Arbeit; Teamentwicklungsprozesse; Klärung des Aufgabenspektrums. Etablierung eines Systems dazu, welche Schulsozialarbeiterin/welcher Schulsozialarbeiter für welche Schülerinnen und Schüler zuständig ist.
Jahr 3	Pufferjahr



Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter dazu eingesetzt werden, ausfallenden Unterricht (bei Krankheit etc.) zu kompensieren, indem sie in einer Klasse Aufsicht führen bzw. eine Art Vertretungsunterricht durchführen.
- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter „nur Aufsichtsperson“ für Schülerinnen und Schüler sind, die Lehrerinnen und Lehrer aus ihrem Unterricht herausnehmen.
- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter dazu „genutzt“ werden, für die Inklusion alleine verantwortlich zu sein; Inklusion ist eine gemeinsame Aufgabe der ganzen Schule.
- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als Ersatz für Fachkräfte aus dem MInK fungieren bzw. die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hinsichtlich schwierigem Schülerverhalten ersetzen: Sonderpädagogische Expertise (besonders zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) darf nicht mit Konfliktmanagement oder Deeskalation gleichgesetzt werden.
- Unklarheiten über die Zuständigkeiten der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter für bestimmte Schülerinnen und Schüler bestehen und verschiedene Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter „an einem Schüler“ arbeiten.

5.3.3.3 Weiteres (pädagogisches) (Fach)Personal zur Verfügung stellen

Ausgangssituation

- Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kontext von Inklusion und Diversität kann auch Berufsgruppen aus Bereichen wie z.B. Sprachtherapie, Ergotherapie, Physiotherapie und Pflege erfordern. Diese sind v.a. tätig in Hinblick auf Schülerinnen und Schülern mit schweren körperlichen und/oder geistigen Behinderungen. Diese Berufs-/Personengruppen sind derzeit so gut wie gar nicht an städtischen Schulen vertreten.

Handlungsempfehlungen

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt besteht kein unmittelbarer Handlungsbedarf. Ein solcher Bedarf ist derzeit kaum abzuschätzen und wird sich erst im Zuge einer steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung, chronischen Erkrankung etc. zeigen.

5.3.3.4 Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetscher schnell und niedrigschwellig zur Verfügung stellen

Ausgangssituation

- Ressourcen wie die Bereitstellung von Informationen und von Unterstützungssystemen haben einen positiven Einfluss auf die Haltung gegenüber Inklusion und Diversität.
- Besondere Desiderate liegen im Kontext von ethnisch-kultureller Heterogenität: Lehrende benötigen Wissen zu anderen Kulturen und wünschen sich eine Art „Coaching“ für die In-



teraktion mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen, noch viel mehr mit deren Eltern. Es werden positive Erfahrungen mit Kulturexpertinnen und Kulturexperten berichtet, die Wissen über Kulturen vermitteln, sich aber auch aktiv in Elterngespräche einschalten und Vermittlungsaufgaben übernehmen. Ebenso besteht Bedarf nach Dolmetscherinnen und Dolmetschern.

- Allerdings stehen beide Personengruppen häufig nicht bzw. erst nach sehr langer Wartezeit zur Verfügung und sind mit zeit- und arbeitsintensiven Formalitäten verbunden.

Handlungsempfehlungen

Besonders im Kontext ethnisch-kultureller Heterogenität sind hinsichtlich laufender Maßnahmen viele schwierige Konstellationen, Notlösungen und „unprofessionelle“ Lösungen beschrieben (Weiß et al., 2016). Da externes Fachpersonal zum Vermitteln und Übersetzen fehlt, werden diese Aufgaben immer wieder von Geschwistern oder Verwandten der Schülerinnen und Schülern übernommen. Lehrkräfte beklagen dann überforderte Geschwister, durch Verwandte „vorinterpretierte“ Übersetzungen und Informationsverlust, wenn Aussagen aus Gründen wie Angst oder Scham nicht vollständig oder anders übersetzt werden.

Daher ist Fachpersonal aus dem Bereich Kultur und Übersetzung erforderlich, die Aufgaben von Übersetzung und Vermittlung als „neutrale“, „externe“ Personen übernehmen.

Handlungsempfehlungen für die Zusammenarbeit mit Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetscher an den Schulen sind:

1. Die Stadt muss Expertinnen und Experten zu Kultur bereitstellen (Kulturexpertinnen/Kulturexperten). Diese übernehmen Aufgaben der Beratung und Wissensvermittlung und können auch aktive Vermittlungstätigkeit leisten.
2. Es sind ausreichend Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Schulen zur Verfügung zu stellen. Alternativ kann die Stadt Organisationen verstärkt unterstützen, Dolmetscherdienste für Schulen anzubieten.
3. Für beide Berufsgruppen gilt: Schulen müssen schnell und niedrigschwellig auf diese zugreifen können. Es darf weder zu langen Verzögerungen kommen, noch dürfen lange, arbeitsintensive Antragswege hemmend wirken.

1. Die Stadt muss Expertinnen und Experten zu Kultur bereitstellen (Kulturexpertinnen/Kulturexperten). Diese übernehmen Aufgaben der Beratung und Wissensvermittlung und können auch aktive Vermittlungstätigkeit leisten.

- Aufgabe der Kulturexpertinnen und -experten ist es, Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern aus anderen Kulturen zu „coachen“, ihnen diesbezügliche Informationen bereitzustellen und Aufklärungsarbeit zu betreiben. Solche Expertinnen und Experten können sich auch aktiv in Beratungsprozesse einschalten, z.B. im Kontext von Bildungspartnerschaften zwischen Schule und Eltern, hier Missverständnissen vorbeugen bzw. diese aufklären, in Aushandlungsprozessen vermitteln etc.



2. Es sind ausreichend Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Schulen zur Verfügung zu stellen. Alternativ kann die Stadt Organisationen verstärkt unterstützen, Dolmetscherdienste für Schulen anzubieten.

- Um ein doppeltes Mandat der Kulturexpertinnen und Kulturexperten sowie das Übersetzen durch Geschwister und Verwandte zu vermeiden, sind Dolmetscherinnen und Dolmetscher erforderlich.

3. Für beide Berufsgruppen gilt: Schulen müssen schnell und niedrigschwellig auf diese zugreifen können. Es darf weder zu langen Verzögerungen kommen, noch dürfen lange, arbeitsintensive Antragswege hemmend wirken.

- Dafür bietet sich die Einrichtung eines Pools an Dolmetscherinnen und Dolmetschern sowie Kulturexpertinnen und Kulturexperten an, auf die eine Schule schnell und unkompliziert zugreifen kann. Es darf bei der Anforderung durch die Schulen keine langen Wartezeiten geben, sondern die Kontaktaufnahme muss niedrigschwellig, ohne langes bürokratisches Antragsverfahren erfolgen können, um nicht wertvolle Zeit hinsichtlich der sozialen Integration und Förderung der Schülerinnen und Schüler zu verlieren.
- Dolmetscherinnen und Dolmetscher sowie Kulturexpertinnen und Kulturexperten zu vermitteln, kann im Zusammenspiel der zentralen Anlaufstelle für Inklusion sowie der Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren an den einzelnen Schulen erfolgen.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Bereitstellung von Ressourcen; Akquise von geeigneten Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetschern.
Jahr 2	Einrichtung eines bzw. Ausweitung eines Pools von Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetschern, auf den Schulen zugreifen können.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetscher kulturalisierende Positionen vertreten, einigen Kulturen positiv, anderen abwertend gegenüber stehen und dies einfließen lassen.
- Vermittlungstätigkeit und Übersetzung nicht neutral ablaufen, sondern durch Vorinterpretation geprägt sind (die Lehrkräfte aufgrund fehlender Sprachkenntnisse evtl. nicht bemerken) oder Kulturexpertinnen/Kulturexperten sich zu sehr „einmischen“ und z.B. die Vermittlung in Elterngesprächen an sich reißen, das Gespräch lenken etc.
- zwischen Anfrage und Einsatz von angefragter Expertin/angefragtem Experten (zu) lange Wartezeiten auftreten und die Antragsmodalitäten langwierig und arbeitsintensiv sind.

5.3.4 Zeitliche Ressourcen ausbauen und flexibel einsetzbar gestalten

Ausgangssituation

- Zeitliche Ressourcen werden als zentrale Gelingensbedingungen von Inklusion betrachtet. Zeitressourcen in Form von Doppelbesetzungen in Klassen tragen zur Entlastung Lehrender bei, haben einen positiven Einfluss auf die Haltung gegenüber Inklusion und haben ebenso positive Effekte für das Unterrichten der Schülerinnen und Schüler.
- Lehrkräfte aller Schularten beklagen übergreifend das Fehlen zeitlicher Ressourcen und verweisen auf nötige Anrechnungsstunden für Anforderungen, die aus zunehmend heterogenen Klassen sowie Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen erwachsen. Solche Stunden bzw. ein Stundenpool werden v.a. für (individuelle) Beratung, Gespräche mit Eltern, Teambesprechung/Teamentwicklungsprozesse, Klassenführung in inklusiven Klassen etc. benötigt und auch für Fortbildung gefordert.
- Zeitmangel stellt einen Faktor dar, der viele kritische Situationen zu Inklusion und Diversität mitbedingt und/oder dazu beiträgt, dass diese nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Zeitliche Ressourcen hingegen helfen, schwierige Situationen im Unterricht und im schulischen Miteinander zu bewältigen, in dem differenzierende Unterrichtsformen und ein individuelles Eingehen auf einzelne Schülerinnen und Schüler möglich werden.

Handlungsempfehlungen

Schulen bzw. Lehrkräfte fordern durchwegs mehr Zeit, um im schulischen Alltag die Anforderungen eines zunehmend inklusiven Schulsystems bewältigen und angemessen auf die Bedürfnisse aller eingehen zu können. Dabei geht es v.a. um flexibel einsetzbare Zeitressourcen, die innerhalb der Einzelschule individuell zugeteilt und genutzt werden können.

Handlungsempfehlungen für das Implementieren zeitlicher Ressourcen in einem auf Diversität und Heterogenität ausgerichteten Schulsystem sind:

1. Es müssen Anrechnungsstunden für bestimmte Aufgaben, die Inklusion und Diversität mit sich bringen, und für bestimmte Funktionen gewährt werden.
2. Die Anrechnungsstunden müssen flexibel genutzt werden können; es sollten flexible Zeitbudgets im Sinne von „Stundenpools“ eingerichtet werden, die einer Schule bzw. den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen.
3. Für die Zuteilung der jeweiligen Stunden innerhalb der Schule ist die Einzelschule selbst verantwortlich.

1. Es müssen Anrechnungsstunden für bestimmte Aufgaben, die Inklusion und Diversität mit sich bringen, und für bestimmte Funktionen gewährt werden.

- In einer Schule mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft entstehen zahlreiche (neue) Aufgaben und Funktionen, die von Lehrkräften bewältigt bzw. besetzt werden müssen. Diese reichen von der konkreten Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern



sowie den Eltern über die eigene Vorbereitung und Fortbildung bis hin zu einer intensiven Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen und weiterem Personal. Um Akzeptanz für Inklusion zu schaffen und die Lehrkräfte nicht überzubelasten, können solche Aufgaben nicht zusätzlich im Rahmen des bestehenden Deputats erledigt werden.

- Für welche Aufgaben und Funktionen an der Schule Anrechnungsstunden zu gewähren sind, ist von den individuellen Gegebenheiten einer Schule abhängig. Wir listen daher einige Bereiche bzw. Funktionen und Aufgaben auf, für die eine Schule eine Deputatsreduktion bzw. Anrechnungsstunden vergeben könnte.
 - Klassenleiterstunden für Lehrerinnen und Lehrer, die inklusive Klassen unterrichten und den Unterricht vieler Lehrkräfte in einer inklusiven Klasse koordinieren (Fachlehrerprinzip an Realschule und Gymnasium) oder die Beschulung in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben etc. koordinieren (berufliche Schulen).
 - Teambesprechungen/Teamentwicklung, um (multiprofessionelles) kooperatives Arbeiten zu entwickeln und zu planen, um pädagogische Konzepte zu entwickeln, um kooperativ Förderpläne zu erstellen, für kollegiale Fallberatung, um das Kollegium über bestimmte Schülerinnen und Schüler zu informieren, um Fortbildungsinhalte/erworbenes Wissen auch an andere weitergeben zu können etc.
 - Doppelbesetzungen und Teamteaching: Zeitressourcen in Form von Doppelbesetzungen und Teamteaching tragen zur Entlastung Lehrender bei, haben einen positiven Einfluss auf die Haltung gegenüber Inklusion und haben ebenso positive Effekte für das Unterrichten und den Erfolg der Schülerinnen und Schüler. Es muss daher die Möglichkeit geben, im Bedarfsfall einzelne Stunden in Doppelbesetzung unterrichten zu können, beispielsweise, um eine Klasse zu teilen, in der große Leistungsheterogenität besteht und diese etwa spezifisch auf eine Prüfung vorzubereiten oder um eine Gruppe gezielt sprachlich zu fördern.
 - Beratungen jeder Art: Schullaufbahnberatung/berufliche Beratung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Migrationshintergrund; Beratung zu Wiedereingliederung nach Krankheit, Therapie, Klinikaufenthalt etc.; für Gespräche mit abgebenden Grundschulen (siehe Kapitel 5.2.2).
 - Inklusionskoordination an der Schule: Dies wird in Kapitel 5.1.6 dargestellt.
 - Fortbildung: Lehrkräfte für die Anforderungen von Inklusion und Diversität zu professionalisieren, erfordert Fortbildung (siehe Kapitel 5.3.6), die Lehrkräfte nicht in der Freizeit machen sollten.

2. Die Anrechnungsstunden müssen flexibel genutzt werden können; es sollten flexible Zeitbudgets im Sinne von „Stundenpools“ eingerichtet werden, die einer Schule bzw. einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen.

- Eine bedeutsame Handlungsempfehlung ist, diese Anrechnungsstunden nicht fix nach „Thema“ zuzuteilen (an der Schule stehen x Stunden für Gespräche mit den Eltern, x für Schullaufbahnberatung etc. zur Verfügung), sondern ein flexibles Konzept dafür zu entwerfen. Die bereits an den städtischen Schulen bestehende bedarfsorientierte



Budgetierung lässt sich noch bedarfsorientierter und flexibler gestalten bzw. dementsprechend ausweiten. Dieser Stundenpool pro Schule sollte sich an der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. besonderen Bildungsvoraussetzungen (Quote Migrationshintergrund an der Schule, mit Sprachproblemen, Traumata) orientieren sowie an der Größe der Schule insgesamt. Hierfür ist ein Verteilungsschlüssel zu entwerfen.

3. Für die Zuteilung der jeweiligen Stunden innerhalb der Schule ist die Einzelschule selbst verantwortlich.

- Eine schnelle, unkomplizierte Verfügbarkeit der Stunden ist im Schulalltag essenziell. Im Sinne der Autonomie der Einzelschule sollte diese selbst über die individuelle Nutzung und Zuteilung der Anrechnungsstunden aus dem Stundenpool entscheiden.
- Flexibel bedeutet, dass Schulen selbst entscheiden können, für was sie diese Stunden einsetzen wollen und sich dabei nicht für Monate, ein halbes Jahr etc. festlegen müssen, sondern das Zeitbudget jede Woche flexibel nutzen können, je nachdem, was an einer Schule und in einer Klasse gerade aktuell ist; die oben aufgelisteten Anlässe zeigen, dass von Woche zu Woche andere Bedarfe bestehen können. Flexibel bedeutet auch, dass Lehrkräfte diese Stunden selbst einteilen können, in einer Woche beispielsweise mehr Stunden aufwenden und in einer anderen („ruhigeren“) weniger.
- Die Schulleitung bzw. mittlere Führungsebene oder die Steuergruppe Inklusion können die Zuteilung übernehmen. Ebenso kann dies Thema der Teamsitzung sein (siehe Kapitel 5.1.4.1 und 5.1.4.2) und dort, wenn nötig, (wöchentlich) aktualisiert werden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung; Bereitstellung von Ressourcen (Personalstellen bzw. Anrechnungsstunden).
Jahr 2	Zuweisung von flexiblen Stundenkontingenten an die Schulen, entsprechend dem Bedarf.
Jahr 3	Flexible Verteilung der Anrechnungsstunden an den Schulen, unter Führung der Schulleitung und mittlerer Führungsebene.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Anrechnungsstunden nicht für die Belange und Bedürfnisse von Inklusion und Diversität vergeben und genutzt, sondern beispielsweise zur Vertretung im Krankheitsfall oder zum „Stopfen“ von Löchern in der Stellenbesetzung „zweckentfremdet“ werden.



- ein gegenseitiges Aufschaukeln im Kollegium/Team stattfindet, wer „belasteter ist“ und die Anrechnungsstunden „nötiger hat“; Anrechnungsstunden dürfen kein Instrument sein, durch das ein „Belastungsraiking“ entsteht.
- Anrechnungsstunden dort bestehen bleiben, wo sie eigentlich überflüssig sind, nur weil es „bequem“ ist, nicht über eine Neuverteilung nachzudenken bzw. weil niemand die Verteilung im Blick hat.

5.3.5 Räumliche Ressourcen zur Verfügung stellen und Schulen für Anforderung von Inklusion gestalten

Ausgangssituation

- Eine auf Inklusion ausgelegte Raumsituation und Raumgestaltung an der Schule bedeutet nicht nur Barrierefreiheit, sondern ermöglicht das Unterrichten in multiprofessionellen Teams, differenzierte Formen von (kooperativem) Lernen und Einzelförderung sowie eine Vielzahl weiterer Räume und Raumgestaltungserfordernisse.
- Etwa 80 Prozent der städtischen Schulen werden als barrierefrei beschrieben (hinsichtlich Lift und/oder Rampe), 20 Prozent beklagen diesbezügliche Mängel. Übergreifend bestehen auch in barrierefreien Schulen Problemlagen wie lange, zeitintensive Umwege für Schülerinnen und Schüler mit Mobilitätseinschränkungen, schwere Türen und verschiedene Räume (u.a. Fachräume, Direktorat), die eben nicht barrierefrei zu erreichen sind.
- Zusätzliche Räume für differenzierten Unterricht und Einzelförderung fehlen, ebenso werden viele Klassenzimmer als nicht geeignet für Differenzierung, Gruppenarbeit etc. beschrieben, begründet durch räumliche Enge und fehlende Möglichkeiten, beispielsweise verschiedene Sitzordnungen bilden zu können, und ungenügende Schallsolierung. Es besteht nur sehr selten die Möglichkeit, zum Arbeiten auf die Gänge auszuweichen.
- Weitere Räume, die als erforderlich angeführt werden, um Inklusion umsetzen zu können, sind Ruheräume für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler oder zumindest Ruheinseln, über die bisher nur wenige Schulen verfügen. Schulen mit Rückzugsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, die diese bei Reizüberflutung, Überforderung etc. aufsuchen können, betonen gerade das als wichtige Bedingung dafür, dass die Inklusion gelingt.

Handlungsempfehlungen

An den städtischen Schulen in München laufen derzeit verschiedene, teilweise großangelegte Bau- und Umbauvorhaben, beispielsweise hinsichtlich Barrierefreiheit, Aufbau von bzw. Umgestaltung in Lernhäuser etc. Diese Bauvorhaben bringen in den nächsten Jahren eine Veränderung der Schulgebäude auch hinsichtlich Inklusion mit sich. Daher befindet sich die Stadt (wahrscheinlich) auf dem Weg, räumliche Veränderungen zu verwirklichen. Wir führen daher summarisch einige Desiderate und Handlungsimpulse zu Räumen und deren Gestaltung und Ausstattung an, die Lehrkräfte mit Blick auf Inklusion und Diversität geäußert haben.

Desiderate und Impulse von Schulen hinsichtlich sowohl der Verfügbarkeit von Räumen an sich als auch deren Gestaltung und Ausstattung sind:

1. Schulen sowie alle schulischen Räume sollten barrierefrei zugänglich sein. Dies bedeutet im sogenannten Universal Design: breite Nutzbarkeit, Flexibilität in der Benutzung, einfache und intuitive Benutzung, sensorisch vielfältig wahrnehmbare Informationen, Fehlertoleranz, niedriger körperlicher Aufwand, Größe und Platz für Zugang und Benutzung (vgl. Erlandson, 2008).
2. Schulen benötigen Räume für Beratung und Gespräche.
3. Schulen benötigen Räume für Differenzierung, Nachteilsausgleich und Einzelförderung, einen sogenannten Individualisierungs- und Differenzierungsraum (ID-Raum).
4. Lehrerinnen und Lehrer benötigen Ruheräume.
5. Schülerinnen und Schüler benötigen ebenfalls Ruheräume, besonders die mit einer Behinderung/einem sonderpädagogischen Förderbedarf.
6. Räume müssen den Anforderungen von Inklusion entsprechend ausgestattet sein.

1. Schulen sowie alle schulischen Räume müssen barrierefrei zugänglich sein. Dies bedeutet im sogenannten Universal Design: breite Nutzbarkeit, Flexibilität in der Benutzung, einfache und intuitive Benutzung, sensorisch vielfältig wahrnehmbare Informationen, Fehlertoleranz, niedriger körperlicher Aufwand, Größe und Platz für Zugang und Benutzung (vgl. Erlandson, 2008).

Barrierefrei usw. geht bei uns schon nicht zum Beispiel für einen Rollstuhlfahrer [...]. Der kommt nicht mal zur Schulleitung oder in Fachräume, bekommt die Toiletten nicht auf.

Wenn es jemand im Rollstuhl ist, müsste er durch den ganzen Pausenhof, bis er an die Rampe kommt. Dann ist er aber noch lange nicht im Musikraum. Aber dann bekommt er die Tür auch nicht auf, weil das Feuerschutztüren sind.

Wir haben weder Praxisräume, die für Menschen mit gewissen körperlichen Einschränkungen geeignet sind, [...] noch barrierefreie Toiletten.

- Barrierefreiheit bedeutet nicht nur, dass eine Schule von außen für Personen mit Mobilitätseinschränkungen über eine Rampe zugänglich ist oder die Schule über einen Lift verfügt. Barrierefreiheit heißt auch, dass alle Räumlichkeiten und Zugangswege innerhalb der Schule von allen genutzt werden können. An beruflichen Schulen müssen auch Räume für Praxisunterricht/Fachunterricht zugänglich sein.
- Benötigt werden barrierefreie Toiletten, ein für alle zugänglicher Pausenraum, denn Teilhabe ist nicht gewährleistet, wenn eine Schülerin/ein Schüler mit einer Behinderung in der Pause nicht bei den Mitschülerinnen und Mitschülern sein kann; dies ist vor dem Hintergrund von sozialer Akzeptanz und Partizipation unbedingt zu bedenken.
- Zugangswege bzw. Wege zwischen verschiedenen Räumen müssen einerseits ohne Hindernisse wie nicht oder nur schwer zu öffnende Türen, andererseits in einer akzep-



tablen Zeit und ohne lange Umwege zu bewältigen sein. Lange Wege haben zu Folge, dass z.B. eine Schülerin/ein Schüler mit einer körperlichen Behinderung immer oder häufig zu spät zum Unterricht kommt und dann den Anfang der Unterrichtsstunde (möglicherweise die Einführung in den Unterrichtsgegenstand) verpasst.

- Langfristig sollte man über flexible Konzepte der Klassenraumnutzung nachdenken, wie sie etwa in den UNI-Klassen (LMU München, <http://www.edu.lmu.de/uni-klassen/>), besonders der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse (http://www.edu.lmu.de/grundschulpaedagogik/studium_lehre/uniklasse/index.html), erprobt werden.

2. Schulen benötigen Räume für Beratung und Gespräche.

Man braucht einen Raum und nicht wie im Lehrerzimmer, wo alle zusammensitzen. Unsere eigentlich vorhandenen Team-Räume sind wegen der steigenden Schülerzahl zu Klassenräumen umfunktioniert worden.

- Inklusion und Heterogenität bringen einen großen Bedarf an Beratungs- und Besprechungstätigkeit mit sich. Auch wenn sich hier die Situation an den Schulen zunehmend durchaus günstiger gestaltet, verfügen nicht alle Schulen über Räume für
 - Elterngespräche,
 - Beratung von Schülerinnen und Schülern (z.B. Berufs- und Karriereberatung, Beratung bei Wiedereingliederung nach Krankheit/Klinikaufenthalt, Therapie etc.),
 - Förderplangespräche und Hilfeplangespräche,
 - Austausch mit externen Partnerinnen und Partnern, Initiativen, Hilfesystemen etc.,
 - Teambesprechungen und Supervision.
- Solche Räume müssen groß genug für mehrere Personen sein (nicht „ehemaliger Lageraum wird umfunktioniert“), beispielsweise für eine Hilfeplankonferenz, für Elterngespräche mit Dolmetscherin/Dolmetscher und Kulturexpertin/Kulturexperten etc.

3. Schulen benötigen Räume für Differenzierung, Nachteilsausgleich und Einzelförderung, einen sogenannten Individualisierungs- und Differenzierungsraum (ID-Raum).

Dass man auch wirklich Gruppenarbeit machen kann, die eine mit einem schwierigeren und die andere mit einem leichteren Thema. Da müssen die sich auch zusammensetzen können.

Mal ein kleiner Raum, gemütlich, in den ich mich mit Schülern zurückziehe, wenn ich Einzelunterricht mache.

Ein reizarmer Raum zum Abschalten wäre wichtig, denn viele Kinder, die auffällig sind, sind überfordert mit der Lernumgebung.

Man könnte zum Schüler sagen, magst du nicht da mal für eine Viertelstunde hingehen, dir dort eine Auszeit nehmen.

- Für differenzierten Unterricht sind Räume für Gruppenarbeit oder bei Doppelbesetzung geteilte Klassen erforderlich. Zusätzliche Räume sind auch für Nachteilsausgleich mit



Zeitverlängerung und für Einzelförderung nötig, beispielsweise hinsichtlich einer Förderung/Unterstützung durch die Sonderpädagogik oder Schulpsychologie.

- Es würde sich auch anbieten, einen dieser Räume reizarm auszustatten, sodass dieser Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, zur Ruhe zu kommen.
- Vorstellbar sind zum Beispiel Modelle, nach denen sich zwei Klassenzimmer einen Nebenraum teilen oder „ein Glasraum, in den man reinschauen könnte, sowas wäre optimal; ein kleiner Raum, der dem Klassenzimmer angeschlossen ist“.

4. Lehrerinnen und Lehrer benötigen Ruheräume.

Wir arbeiten bis 16 Uhr, das ist sehr anstrengend, wenn man nicht mal Stille hat. Ich müsste mich im Klo einsperren und selbst da sind mir Kollegen schon hinterhergelaufen.

Wir sind ohne einen eigenen Rückzugsraum oder Ruheraum. Wir sind außerdem für die Schülerinnen und Schüler permanent Ansprechpartner. Die Lautstärke ist dabei extrem unangenehm und ermüdend.

Manche Schüler dürfen länger schreiben - wo und wie organisiere ich das?

Ein reizarmer Raum zum Abschalten wäre wichtig, denn „viele Kinder, die auffällig sind, sind überfordert mit der Lernumgebung.“

- In einem Ruheraum sollte es ruhig sein; zu denken ist beispielsweise an Handyverbot, Zutrittsverbot für Schülerinnen und Schüler, eine Lage nicht direkt neben der Pausenhalle etc. Lehrkräfte verstehen darunter einen Raum, in dem man sich in Ruhe hinsetzen kann, etwas lesen kann, sich in die nächsten Unterrichtsstunden hineindenken kann etc.

5. Schülerinnen und Schüler benötigen ebenfalls Ruheräume, besonders die mit einer Behinderung/einem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Dass man die Möglichkeit hat, sich mit den Schülern auch einfach zurückzuziehen, etwas zu entschleunigen. Gerade den Autisten würde das gut tun.

Räume, um sich zurückzuziehen, Räume für Leute, wenn sie eine Panikattacke oder ein anderes gesundheitliches Problem haben, Räume für Klassen, die für 30 Schülerinnen und Schüler einfach zu klein sind, ganz allgemein habe ich da dran gedacht. Rückzugsräume für die Schülerinnen und Schüler.

Für Schülerinnen und Schüler mit Traumata an der Schule, die mit dem Kopf gegen die Wand gehen, die eine Auszeit und Ruheräume, also einen extra Raum zum Klassenzimmer benötigen, in den man eine Schülerin, einen Schüler rausziehen kann.

- Inklusion fordert auch Schülerinnen und Schüler. Für diejenigen mit Krankheit und Behinderung ist der Schulalltag anstrengend (sich durchs Schulhaus bewegen, Reizüberflutung). Das gilt aber auch für andere Schülerinnen und Schüler, die z.B. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung unterstützen, die besondere Verhaltensweisen „aushalten müssen“ etc. Sinnvoll ist ein Rückzugsraum auch für Schülerinnen und Schüler.



6. Räume müssen den Anforderungen von Inklusion entsprechend ausgestattet sein.

Teppichboden wäre beispielsweise sinnvoll, da dieser Neben- und Störgeräusche dämpft und so der Konzentration zuträglich wäre.

Beleuchtungssituation für Schüler, die schlecht sehen, muss sich ändern; man braucht Strom, man kann ja kein Kabel durch den ganzen Raum legen.

- Hauptanliegen, die Räume für die Anforderungen von Inklusion ausstatten bzw. entsprechend gestalten, sind:
 - Geräuschminimierung beispielsweise durch Teppichboden: Lärm gehört zu den stärksten Belastungsfaktoren von Lehrkräften (Cramer, Merk & Wesselborg, 2014); ebenso können Schülerinnen und Schülern bei Lärm dem Unterricht nicht folgen.
 - Ausstattung der Klassenzimmer und Fachräume, auch in beruflichen Schulen: Hier wird beklagt, dass beispielsweise keine geeigneten Tische für Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung zur Verfügung stehen („Tischhöhe“ passt nicht).
- Anliegen an Technik aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer sind:
 - „Laptops und Vergrößerungssoftware“ für Schülerinnen und Schüler mit Sehbeeinträchtigungen.
 - Verbesserung der Beleuchtungssituation in den Klassenzimmern und Fachräumen.
 - „Beamer“ oder „Whiteboards“, denn es wird als „problematisch“ empfunden, „wenn man nichts visualisieren kann, schon in normalen Klassen, besonders bei Inklusion“.
 - An den beruflichen Schulen fehlt eine entsprechende technische Ausstattung, um Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen zu unterrichten, beispielsweise mit Blick auf Mikrofone bei Hörschädigung.
- Orientierung hinsichtlich der Gestaltung von Schulen kann das Buch „Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau“ (Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018) bieten.
- Bei der Errichtung neuer Schulgebäude kann das Lernhauskonzept erweitert werden um Überlegungen zu einer sensorisch sensitiven Schule (Beispiel SPERO Academy). In Konzepten sensorisch sensibler Schulen wird zwischen High-Stimulus-Low-Focus and Low-Stimulus-High-Focus Zonen unterschieden. Dort gibt es in den Klassenräumen sensible Lichtkonzepte, in denen das Licht im Klassenzimmer nicht nur gedämmt sondern auch lokal verändert werden kann, bedeutsam sind auch Farbkonzepte für Ruhe-zonen etc. Dies wird in Bestandsbauten kaum möglich sein, deswegen finden sich hier die anderen vorgestellten Lösungen.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

An dieser Stelle ist eine Angabe von Meilensteinen nicht möglich bzw. sinnvoll, da bauliche Maßnahmen außerhalb der hier getroffenen Empfehlungen liegen.

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Barrierefreiheit mit dem Vorhandensein einer Rampe und/oder eines Lifts gleichgesetzt wird. Barrierefreiheit bedeutet im Sinne des Universal Design (Erlandson, 2008) breite, flexible Nutzbarkeit, kurze Wege, zu öffnende Türen, gemeinsame Pause für alle etc.
- räumliche Anforderungen für Inklusion „nur“ als Barrierefreiheit verstanden werden: Inklusion benötigt auch, über Ruheräume, Räume für Differenzierung, Beratung etc. zu verfügen.
- mit einigen wenigen Räumen, die barrierefrei und daher repräsentativ für Inklusion sind, die aber nur wenigen zu Gute kommen, die räumlichen Anforderungen für inklusive Beschulung als erfüllt gelten.
- die räumlichen Anforderungen zu Inklusion sich einseitig auf die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen fokussieren; wenn Inklusion eine gemeinsame Aufgabe der Schulfamilie ist, dann muss die Ausstattung auch den Lehrenden und Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gerecht werden.

5.3.6 Lehrkräfte und pädagogisches Personal professionalisieren

5.3.6.1 Lehrkräfte für die Anforderungen von Inklusion fortbilden

Ausgangssituation

- Fortbildung ist ein bedeutsamer Faktor für Inklusion: Wer sich für die Anforderungen von Inklusion qualifiziert fühlt und über Wissen und Handlungsstrategien verfügt, steht der Umsetzung positiver gegenüber, ist weniger ängstlich, optimistischer und hat mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. An einer oder mehreren Fortbildungen aus diesem Themenfeld teilgenommen zu haben, bedeutet: Lehrkräfte können sich jedes Organisationsmodell inklusiver Beschulung für sich/die eigene Tätigkeit eher vorstellen.
- Lehrkräfte weisen übergreifend zu ethnisch-kultureller Heterogenität mehr Wissen und Erfahrung auf. Nur etwa ein Fünftel schreibt sich Kenntnisse zum Thema sonderpädagogischer Förderbedarf zu. Folglich arbeiten viele Lehrende ohne einen entsprechenden theoretischen Kenntnisstand mit einer heterogenen Schülerschaft sowie Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei Lehrkräften an beruflichen Schulen ist die Theorie-Praxis-Divergenz besonders ausgeprägt. Es besteht ein dringender Bedarf nach Fortbildung, um der Arbeit einen entsprechenden fachlichen Rahmen zu geben.
- Neben Lehrenden, die viele (verschiedene) Fortbildungen in teilweise hoher Stundenzahl absolviert haben, gibt es andere, die an überhaupt keiner Fortbildung teilgenommen haben. Die Nutzung von Angeboten und der Wunsch nach (weiterer) Fortbildung hängen individuell von der Lehrkraft ab: Es gibt „Fortbildungsmissionare“ und „Verweigerer“.
- Fortbildungsdesiderate bestehen bei den Lehrkräften zu Förderschwerpunkten und Nachteilsausgleich, denn diesbezügliche Maßnahmen und Richtlinien zu spezifischen Förderschwerpunkten sind den meisten Lehrkräften (noch) nicht bekannt. Weitere Erfordernisse liegen in Deeskalation/Konfliktmanagement, Trauma/Flucht, Interkulturalität, Sprachförde-

rungen, an Gymnasium und Realschule zu Autismus. Die Ergebnisse legen weiter Fortbildungen zu Teamteaching, Förderplanung und Unterrichtsgestaltung nahe.

- Besonders Lehrende an beruflichen Schulen haben ein Fortbildungsdefizit bzw. es besteht ein großes Desiderat.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen im Kontext von Fortbildungen sind assoziiert mit deren thematischer Ausrichtung, mit den dazu genutzten didaktischen Formen und ihrer institutionellen Einbettung und Umsetzung. Ebenso sind formale Bedingungen der Teilnahme und Teilnahmebereitschaft einzubeziehen.

Handlungsempfehlungen zur Fortbildung Lehrender, zu Inhalten, zu didaktischer, institutioneller und formaler Umsetzung, sind:

1. Fortbildungsangebote müssen bestimmte Themen aufgreifen, denen für den Kontext von Inklusion und Diversität besondere Bedeutung zugemessen wird.
2. Fortbildung bedarf bestimmter Formen der didaktischen Umsetzung, die nicht nur auf theoretisch angelegten Wissenserwerb setzen, sondern fallbasiert erfolgen.
3. Fortbildung muss in einen institutionellen Rahmen eingebettet sein. Um in Fortbildung gewonnene Expertise in die Breite zu tragen, bietet sich ein Multiplikatoren-System an.
4. Als flankierende Maßnahme empfehlen wir zur Unterstützung der Fortbildungsanstrengungen im Kontext Inklusion die Einrichtung eines Online-Tools.
5. Es ist die Etablierung einer „Grundbildung Inklusion“ zu planen, die durch qualifizierte Dozierende in schulinternen Lehrerfortbildungen umgesetzt werden kann.
6. Es ist eine Art des Fortbildungsmarketings anzudenken. So sind zum einen Lehrende aus Schularten zu gewinnen, die bisher weniger an Fortbildung teilgenommen haben, zum anderen muss auf „Fortbildungsverweigerer“ fokussiert werden.
7. Fortbildung benötigt einen formalen Rahmen für das Engagement.
8. Nicht nur Lehrkräfte benötigen Fortbildung, auch Führungspersonen an den Schulen sind hinsichtlich ethikorientierter Führung (siehe Kapitel 5.1.4.3) fortzubilden.

1. Fortbildungsangebote müssen bestimmte Themen aufgreifen, denen für den Kontext von Inklusion und Diversität besondere Bedeutung zugemessen wird.

- Tabelle 92 listet Fortbildungsdesiderate auf, wie sie zum einen von den Lehrkräften geäußert werden und sich in den Gruppendiskussion und Critical Incidents dargestellt haben. Zum anderen verweisen besonders die beiden letzten Zeilen auf Fortbildungsbedarfe, die die Autorinnen und Autoren dieses Stufenkonzepts für unabdingbar halten: Teamteaching und Förderplanung. Diese werden von Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen so gut wie gar nicht genannt, sind aber zentrale Punkte für das Gelingen von Inklusion. Zum Thema Autismus findet sich ein Beispiel für ein Fortbildungskonzept im Anhang (siehe 7.2).



Tabelle 92: Zentrale Fortbildungsbedarfe, inhaltliche Anregungen und Optionen der Gestaltung

Thema	Beispielhafte inhaltliche Schwerpunkte	Format	Ort
<i>Deeskalationstraining/ Konfliktmanagement</i>	Frühzeitige Erkennung/Vermeidung (z.B. Körpersprache); Deeskalations-, Interventions-, Lösungsstrategien; Moderation von Konfliktgesprächen; Selbstschutz; aktives Zuhören; lösungsorientierte Kommunikation; soziale Partizipation im Kontext Inklusion.	Fallbasiertes Arbeiten; Rollenspiele	PI
<i>Interkulturalität/ Migration/Kultur</i>	Beleuchtung der theoretischen Vielfalt; Problem des Kulturalismus; Reflexion von Eigen- und Fremdkultur; das Expertenteam empfiehlt Fortbildungsveranstaltungen nicht zu sehr auf Antirassismustrainings oder Antibiasstrainings zu verengen. Ansätze der Diversitypädagogik oder der interkulturellen Pädagogik sind gleichberechtigt.	Fallbasiertes Arbeiten; Rollenspiele	PI
<i>Inklusion</i>	Begriffsklärung (im Kontext der Stadt München); theoretische und rechtliche Ausgangssituation; datenschutzrechtliche Grundlagen; Überblick über sonderpädagogische Förderschwerpunkte; Kultur einer offenen Haltung.	Fallbasiertes Arbeiten	PI, SchiLF
<i>Trauma/Fluchterfahrung</i>	Begriffsklärung; Erkennen der Anzeichen bei Schülerinnen und Schülern; Umgang mit akuten Krisensituationen (z.B. Panikattacken); Umgang mit belastenden Informationen/Situationen.	Fallbasiertes Arbeiten	PI
<i>Sonderpädagogische Förderschwerpunkte (v.a. Lernen/emotionale und soziale Entwicklung/Sprache, Autismus)</i>	Spezifika/Symptomatik des jeweiligen Förderschwerpunkts und deren Auswirkung auf Erleben und Lernen; individuelle Handlungs- und Fördermöglichkeiten in Unterricht und Schulleben; didaktische und methodische Anregungen/Modelle; Informationen zum Nachteilsausgleich im entsprechenden Förderschwerpunkt. [Beispiel Fortbildungskonzept in 7.2 im Anhang]	Hospitation; fallbasiertes Arbeiten	PI
<i>Unterrichtsentwicklung</i>	Verschiedene Formen von Adaptivität für heterogene Voraussetzungen; Vorstellen konkreter Kriterien, Methoden und Modelle wie z.B. das TARGET-Modell von Ames oder die Kriterienliste von Fischer und Kollegen (siehe Kapitel 5.1.5).	Fallbasiertes Arbeiten	PI
<i>Teamteaching/ Kooperation</i>	Grundlagen/Formen der Kooperation; Umgang mit Konflikten/schwierigen Situationen; Entwicklung eines schuleigenen Kooperationsschemas; Führung von Teams; Herausforderung Multiprofessionalität.	Rollenspiele; fallbasiertes Arbeiten	SchiLF
<i>Förderplanung</i>	Grundlagen, Aufbau, Ziele; Förderplan als Verbindung zwischen Diagnostik und individueller, adaptiver Förderung; Aufwand und Ertrag; [Begründung in 7.3 im Anhang]	Hospitation; fallbasiertes Arbeiten	PI, SchiLF, Multiplikatorensystem



2. Fortbildung bedarf bestimmter Formen der didaktischen Umsetzung, die nicht nur auf theoretisch angelegten Wissenserwerb setzen, sondern fallbasiert erfolgen.

- Zur didaktischen Umsetzung der aufgelisteten Themenschwerpunkte empfehlen wir, nicht nur auf theoretisch angelegten Wissenserwerb zu setzen, sondern dringend Formen fallbasierten Lernens zu etablieren. Wir wissen aus der Instruktionspsychologie, das Lernen dann besonders erfolgreich ist, wenn für und in anwendungsbezogenen Kontexten gelernt wird (Reinmann & Mandl, 2006, S. 640f).
- Ein guter Fall in der Aus – und Weiterbildung von Lehrkräften

1. hat einen klaren Berufsfeldbezug;
2. hat eine narrative Struktur;
3. spiegelt die strukturelle Unsicherheit des Berufsfelds wider;
4. eröffnet Handlungsmöglichkeiten nicht nur im Sinne eines Role Taking sondern auch im Sinne eines Role Making;
5. lädt zu Begründungen ein, die nicht nur zweckrational, sondern auch wertrational oder dramaturgisch sein können oder sollen;
6. motiviert zur Auseinandersetzung mit berufsfeldbezogenen Problemen;
7. ermöglicht es, das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen, sozialen und subjektiven Handlungspraktiken aufzuzeigen (Kiel, Kahlert & Haag, 2014, S. 58ff).

- An Fällen orientierte Seminare dieser Art können videogestützt erfolgen, den Charakter kollegialer Supervision haben, von Fällen in gedruckter Form ausgehen oder besser noch aus Kombinationen dieser Formate bestehen. Auf jeden Fall sollten die Lehrkräfte die Gelegenheit haben, eigene Fälle einzubringen.

3. Fortbildung muss in einen institutionellen Rahmen eingebettet sein. Um in Fortbildung gewonnene Expertise in die Breite zu tragen, bietet sich ein Multiplikatoren-System an.

- Zur institutionellen Umsetzung halten wir in zwei Punkten die Entwicklung eines Multiplikatoren-Systems für sinnvoll:
 1. Um die Idee der Förderplanung in Schulen breit und kompetent umzusetzen.
 2. Um adaptive Unterrichtsentwicklung umzusetzen.
- Aus unserer Sicht ist das PI der Stadt München ein guter Ort voller Kompetenzen, um ein solches Multiplikatoren-System zu entwickeln. Möglicherweise ist es sinnvoll, Initialschulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an der LMU durchzuführen. Diese geben die erworbenen Inhalte aus der Fortbildung dann an den Schulen weiter.
- Aus Gründen der Gerechtigkeit muss allerdings dafür Sorgen getragen werden, diejenigen nicht zu benachteiligen, die auf Fortbildungen gehen. In den Gruppendiskussionen wurde häufig berichtet, dass diejenigen mehr Aufgaben übernehmen müssen, die auf Fortbildungen gewesen sind. Es ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung, solche Benachteiligungen zu vermeiden und für eine Gleichverteilung zu sorgen.



4. Als flankierende Maßnahme empfehlen wir zur Unterstützung der Fortbildungsanstrengungen im Kontext Inklusion die Einrichtung eines Online-Tools.

- Dieses Onlinetool könnte Informationsquellen enthalten wie z.B. das „BASIS-Projekt“ des Bayerischen Kultusministeriums (verantwortlich Prof. Dr. Heimlich, Prof. Dr. Kiel) oder das Projekt „PSYCH.e: Was Lehrerinnen und Lehrer über psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern wissen sollten“ (Prof. Dr. Schulte-Körne). Die Dozierenden der Fortbildungsveranstaltungen sollten dieses Onlinetool kennen und wenn möglich in ihre Veranstaltungen einbauen.

5. Es ist die Etablierung einer „Grundbildung Inklusion“ zu planen, die durch qualifizierte Dozierende in schulinternen Lehrerfortbildungen umgesetzt werden kann.

- Eine weitere wichtige Maßnahme ist die Entwicklung einer „Grundbildung Inklusion“, die durch qualifizierte Dozierende in SchiLFs umgesetzt werden kann. Hierzu gehören unseres Erachtens aus der oberen Tabelle folgende Themenschwerpunkte: „Inklusion“, „sonderpädagogische Förderschwerpunkte“ und „Unterrichtsentwicklung.“ „Inklusion“ und „sonderpädagogische Förderschwerpunkte“ können unserer Meinung nach in einer Fortbildung zusammengeführt werden.
- Eine obligatorische Grundbildung zum Thema Inklusion würde auch die Fortbildungsverweigerer erreichen. Alle anderen Fortbildungen sollten anlassbezogen sein.

6. Es ist eine Art des Fortbildungsmarketings anzudenken. So sind zum einen Lehrende aus Schularten zu gewinnen, die bisher weniger an Fortbildung teilgenommen haben, zum anderen muss auf „Fortbildungsverweigerer“ fokussiert werden.

- Institutionell ist zu beachten, dass Lehrende an beruflichen Schulen die wenigsten Fortbildungen absolvieren, jedoch gleichzeitig den höchsten Fortbildungsbedarf anmelden. Eine Ursache hierfür war durch das Expertenteam nicht auszumachen, wir fordern aber dazu auf, allen Lehrkräften an beruflichen Schulen Fortbildungen zugänglich zu machen. Berufliche Schulen bieten mit ihrer heterogenen Schülerschaft besonders viele Anlässe, sich Kompetenzen im Umgang mit Diversität aneignen zu müssen.

7. Fortbildung benötigt einen formalen Rahmen für das Engagement.

- Die Gruppendiskussionen waren von Klagen geprägt, Fortbildung müsse in der Freizeit stattfinden, sei sehr zeitaufwendig und man habe keine Fortbildungsmotivation. Wir empfehlen grundsätzlich, Fortbildungen nicht zu einem Zusatzaufwand neben der Arbeit zu machen. Stattdessen sollten diejenigen, die freiwillig zu Fortbildungen gehen, kleine Gratifikationen erhalten, wie beispielsweise Priorität bei der Berücksichtigung von Stundenplanwünschen, Ausgleichstage, Erwähnung in Beurteilungen etc.

8. Nicht nur Lehrkräfte benötigen Fortbildung, auch Führungspersonen an den Schulen sind hinsichtlich ethikorientierter Führung (siehe Kapitel 5.1.4.3) fortzubilden.

- Fortbildung für Schulleitungen und die mittlere Führungsebene sollten die Prinzipien der ethikorientierten Führung (siehe Kapitel 5.1.4.3) in den Blick nehmen. Diese zielen



darauf ab, Kommunikationsstrukturen, die Verteilung von Zuständigkeiten und Aufgaben sowie Schulentwicklungsprozesse transparent zu gestalten und eine Kultur von Anerkennung und Gratifikation pflegen. Auch hier bieten sich fallorientierte Formate an.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Konzeption (inhaltlich und didaktisch) von Fortbildungen zu den beschriebenen Themen; Berücksichtigung der Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung und Förderplanung (siehe Kapitel 5.1.5) und zur Qualifikation von Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren (siehe Kapitel 5.1.6); Planung einer Grundbildung Inklusion; Planung des Multiplikatoren-Systems.
Jahr 2	Etablierung der Fortbildungen bzw. Ausweitung und Spezifizierung bestehender Angebote; Etablierung des Multiplikatoren-Systems.
Jahr 3	
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Fortbildung nur die erreicht, die sowieso schon viele Fortbildungen absolviert haben und eine hohe Fortbildungsbereitschaft zeigen, während hartnäckige Fortbildungsverweigerer auch weiterhin keine Fortbildungen besuchen.
- nur eine Lehrkraft aus dem Kollegium/Team an einer Fortbildung teilnimmt und dieses Wissen einer (evtl. mehrfach) qualifizierten Person langfristig verloren geht.
- die Lehrerinnen und Lehrer, die eine Fortbildung besucht haben, als Expertinnen und Experten für das entsprechende Thema gelten und dann für alle dazu anfallenden Aufgaben zuständig sind. Das führt längerfristig zu Überlastung und Gefühlen der Ungerechtigkeit.
- die in einer Fortbildung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse verloren gehen, weil sie nicht weitergegeben/multipliziert werden.
- Fortbildungen nicht praxisorientiert aufbereitet werden, sodass träges Wissen entsteht, weil theoretisch erworbenes Wissen nicht angewendet werden kann.
- Schulen das Gefühl haben, dass Fortbildung ein Instrument ist, das mit der Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Schulen assoziiert ist. Schulen, die besonders viele Lehrkräfte zu Fortbildungen schicken, dürfen nicht automatisch die sein, die dann besonders viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugewiesen bekommen, nur weil Lehrende dafür qualifiziert sind. Das birgt die Gefahr, dass Schulen ihre Lehrkräfte nicht mehr zur Fortbildung schicken, weil ungerechte Zuteilung gefürchtet wird.

5.3.6.2 Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter für ihre Aufgaben qualifizieren

Ausgangssituation

- Die Schulbegleitung ist eine außerschulische Maßnahme der Eingliederungshilfe bzw. der Kinder- und Jugendhilfe, die die sachlichen und personellen Ressourcen der Schule im Sinne einer externen Unterstützungsressource ergänzt (siehe Kapitel 2.3.2.2). Eine Schulbegleitung können nur Schülerinnen und Schüler erhalten, die eine sozialrechtlich anerkannte geistige, körperliche oder seelische Behinderung haben.
- Bislang spielt die Schulbegleitung an den allgemeinbildenden städtischen Schulen eher eine geringe Rolle. Lediglich 5 Prozent der Schulleitungen geben an, dass an ihrer Schule eine Schülerin/ein Schüler von einer Schulbegleitung unterstützt wird, dies nur an Gymnasien. An keiner Schule sind dabei mehr als zwei schulbegleitete Schülerinnen und Schüler.
- Für die Lehrerinnen und Lehrer ist die Zusammenarbeit mit der Schulbegleitung bis dato fremd. Nur die Hälfte der Gymnasiallehrkräfte traut es sich zu, eine solche Zusammenarbeit zu koordinieren. Lehrkräfte haben einen hohen Informationsbedarf zum Aufgaben- und Tätigkeitsprofil der Schulbegleitungen. Dabei stehen die Rollenklärung und rechtliche Fragen, wie z.B. die Weisungsbefugnis im Mittelpunkt.
- Viele Lehrkräfte wünscht sich eine Intensivierung der Maßnahme der Schulbegleitung. Besonders wünschen sich die Lehrkräfte qualifizierte Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, um den Einarbeitungsaufwand zu reduzieren und die Zusammenarbeit zu optimieren. Zudem sind Situationen beschrieben, in denen sich Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler durch eine nicht ausreichend qualifizierte Schulbegleitung massiv gestört fühlen.

Handlungsempfehlungen

Die Handlungsoptionen der Stadt München sind im Kontext Schulbegleitung eingeschränkt. Da die Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit körperlicher und geistiger Behinderung bzw. Sinnesbeeinträchtigungen vom überörtlichen Sozialhilfeträger, hier der Bezirk Oberbayern, finanziert wird, hat die Stadt München für diese Kinder und Jugendlichen keinen direkten „Zugriff“ bzw. keine Einflussmöglichkeit.

Allerdings werden die Schulbegleitungen für Schülerinnen und Schüler mit seelischer Behinderung vom kommunalen Sozialhilfeträger, in diesem Fall dem Jugendamt der Stadt München, finanziert. Es besteht also die Möglichkeit für das Referat für Bildung und Sport in Kooperation mit dem Jugendamt die Maßnahme der Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung zu optimieren.

Handlungsempfehlungen in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit und Qualifizierung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern sind:

1. Jede Lehrkraft hat Zugriff auf Informationen hinsichtlich der Rechte und Pflichten von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern.
2. Das PI bietet eine Fortbildung zur besseren Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern an.



3. Das Referat für Bildung und Sport erstellt mit dem Stadtjugendamt ein Konzept zur Qualifizierung von Schulbegleitungen bzw. ein alternatives Konzept zur Bedarfsdeckung im Sinne der Ausweitung der Leistungen der Jugendhilfe an städtischen Schulen.

1. Jede Lehrkraft hat Zugriff auf Informationen hinsichtlich der Rechte und Pflichten von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern.

- Wenngleich es bislang kein allgemein anerkanntes und wohldefiniertes Arbeits- und Tätigkeitsprofil für das Feld der Schulbegleitung gibt, liegen doch zahlreiche formale und orientierende Schriften vor (vgl. Kapitel 2.3.2.2), die den Lehrkräften als Informationsgrundlage zur Verfügung gestellt werden können. Hierfür bietet sich das zu entwickelnde Online-Portal (siehe Kapitel 5.3.2) an, in das entsprechende Dokumente eingepflegt werden können. So lassen sich die aufgeworfenen Fragen beispielsweise nach Rollenklärung und Weisungsbefugnis weitgehend klären.

2. Das PI bietet eine Fortbildung zur besseren Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern an.

- Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern ist aus vielerlei Gründen erschwert. Dies betrifft v.a. Fragen der Hierarchie, der Arbeitsteilung, der Koordination und der Delegation.
- Eine Fortbildung ermöglicht es, Zuständigkeitsfragen trotz bestehender Asymmetrien (unterschiedliche Professionen und sich daraus ergebende unterschiedliche Vergütung der Personengruppen) zu klären. Neben formalen Fragen sollten hier besonders das individuelle Aufgabenprofil der Schulbegleitung in Abhängigkeit vom individuellen Unterstützungsbedarf der Schülerin/des Schülers und die gemeinsame Zielperspektive von Lehrkraft und Schulbegleitung im Mittelpunkt stehen.
- Wir empfehlen hierbei eine „Tandem-Fortbildung“, die sich gleichermaßen an die Lehrkraft wie an die dazugehörige Schulbegleitung richtet, um fall- und situationsbasiert auf einer sehr konkreten Ebene die Zusammenarbeit optimieren zu können.
- Die Fortbildung sollte am besten zu Beginn der Inanspruchnahme einer Schulbegleitung besucht werden. Dies dürfte in den meisten Fällen der Schuljahresbeginn sein.

3. Das Referat für Bildung und Sport erstellt mit dem Stadtjugendamt ein Konzept zur Qualifizierung von Schulbegleitungen bzw. ein alternatives Konzept zur Bedarfsdeckung im Sinne der Ausweitung der Leistungen der Jugendhilfe an städtischen Schulen.

- Der Wunsch nach qualifizierten Schulbegleitungen liegt nur z.T. im Einflussbereich der Stadt München. Während die vom Bezirk Oberbayern finanzierten Schulbegleitungen größtenteils nicht qualifizierte Kräfte sind, dürfte die Fachkraftquote bei Schulbegleitungen aus der Jugendhilfe signifikant höher sein („Fachkraftgebot“ der Jugendhilfe).
- Unabhängig von einer einschlägigen Qualifikation von Schulbegleitungen empfehlen wir, „Crash-Kurse“ bzw. Fortbildungstage für Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter



anzubieten, um für das Themenfeld Schulbegleitung zu sensibilisieren. Hierbei sollten Fragen von Assistenz, pädagogischer Beziehung, der Reflexion pädagogischen Handelns und der Kooperation mit der Lehrkraft im Mittelpunkt stehen.

- Aus systemischer Sicht erscheint uns die Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung bzw. die Bedarfsdeckung in einem erweiterten Konzept der Jugendhilfe an städtischen Schulen am vielversprechendsten. Im Rahmen einer solchen Weiterentwicklung können vielfältige Risiken der Schulbegleitung als Einzelfallmaßnahme minimiert werden. Daher empfehlen wir die Entwicklung eines alternativen Konzeptes zur Bedarfsdeckung im Kontext Eingliederungshilfe im Bereich der seelischen Behinderung in Kooperation des Referates für Bildung und Sport und des Stadtjugendamtes, ausgehend von den Konzepten Schulsozialarbeit, Jugendarbeit an Schulen (JaS), schulbezogene Jugendarbeit (SJS) bzw. Jugendliche an die Hand nehmen und begleiten (JADE).

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Kontaktaufnahme zwischen Stadt und Stadtjugendamt; Beginn eines Austauschs über die Möglichkeiten einer Qualifikationsmaßnahme für Schulbegleitungen.
Jahr 2	Planung einer Qualifikationsmaßnahme/Fortbildung durch das PI. Einpfelegen erster Informationen in das Online-System bei der zentralen Anlaufstelle für Inklusion.
Jahr 3	Durchführung einer Qualifikationsmaßnahme/Fortbildung von Schulbegleitungen.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Verantwortung für die Schülerin/den Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die Schulbegleitung abgegeben wird; in der inklusiven Praxis gelten die Schulbegleitungen (ob qualifiziert oder nicht) bis dato allein auf Grund ihres Aufgabengebiets der Unterstützung der Schülerin/des Schülers mit Behinderung nicht selten als Expertinnen und Experten in Sachen Sonderpädagogik, die sich um alle Belange der von ihnen begleiteten Schülerinnen und Schüler zu kümmern haben. Die pädagogische Verantwortung für die inkludierte Schülerin/den inkludierten Schüler liegt jedoch primär bei der Lehrkraft und nicht bei der Schulbegleitung. Die Lehrkraft hat die Verantwortung für die Förderung und das Lernen der Schülerin/des Schülers inne.
- Schulbegleitung die Expertise von Schulpsychologie und Sonderpädagogik ersetzt („Wenn eine Schülerin/ein Schüler eine Schulbegleitung hat, braucht sie/er keine Stunden mit sonderpädagogischer und/oder schulpsychologischer Expertise, da sich die Schulbegleitung kümmert“ bzw. „Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung sind weniger dringend“).



5.3.6.3 Supervision formal implementieren

Ausgangssituation

- Zu den Maßnahmen einer inklusiven Schulentwicklung zählt die Implementierung bzw. der Ausbau von Supervision als Teil der Personalentwicklung (siehe Kapitel 2.5.1). Supervision hat bedeutsame Effekte für die Professionalisierung von Lehrpersonal sowie für Teamentwicklungsprozesse und trägt zur Entlastung in schwierigen beruflichen Situationen bei.
- Derzeit nehmen lediglich 14 Prozent der Lehrkräfte Supervision wahr. In den Gruppendiskussionen und den kritischen Ereignissen wird großer Bedarf nach Supervision geäußert. Supervision kommt Bedeutung zu in Kontexten wie Teamentwicklung, Umgang mit Konflikten, aber auch Schülerverhalten, Krisensituationen und dem Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu, die traumatische Ereignisse erlebt haben.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen für die Implementierung von Supervision an der Schule sind:

1. Jede Schule/alle Lehrkräfte haben ein Anrecht auf Supervision durch externe Supervisorinnen und Supervisoren. Es ist ein entsprechendes Angebot bereitzustellen.
2. Zu unterscheiden ist Supervision für eine Gruppe, z.B. ein Lernhausteam, die ein solches Angebot beispielsweise für Teamentwicklungsprozesse nutzt, sowie Gruppen und einzelne Lehrkräfte, die aus einem aktuellen Anlass (Krisensituation, Konflikt, besondere Belastung etc.) kurzfristig Supervision in Anspruch nehmen.
3. Besonders in letzterem Fall ist ein solches Angebot in einer angemessenen Zeit bereitzustellen und nach Anfrage spätestens in vier bis sechs Wochen verfügbar sein.
4. Supervision kann von den Lehrenden und der Schulleitung angefordert werden, sehen diese jeweils Bedarf.

1. Jede Schule/alle Lehrkräfte haben ein Anrecht auf Supervision durch externe Supervisorinnen und Supervisoren. Es ist ein entsprechendes Angebot bereitzustellen.

- Im Sinne einer prozessorientierten Begleitung und Beratung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule muss jede Lehrkraft die Möglichkeit haben, Supervision in Anspruch zu nehmen. Nicht eine Lehrkraft oder die Schulpsychologin/der Schulpsychologe an der Schule, sondern eine externe und somit neutrale Person (beispielsweise ein externer Schulpsychologe/Schulpsychologin mit Supervisionsausbildung oder auch externe private Supervisorinnen und Supervision) ist für diese Aufgabe geeignet.

2. Zu unterscheiden ist Supervision für eine Gruppe, z.B. ein Lernhausteam, die ein solches Angebot beispielsweise für Teamentwicklungsprozesse nutzt, sowie Gruppen und einzelne Lehrkräfte, die aus einem aktuellen Anlass (Krisensituation, Konflikt, besondere Belastung etc.) kurzfristig Supervision in Anspruch nehmen.

- Supervision kann aus verschiedenen Gründen genutzt werden, beispielsweise um Teamentwicklungsprozesse zu stützen und in diesem Kontext Konflikten vorbeugen. Dann



besteht meist kein so hoher zeitlicher oder „persönlicher“ Druck einer Lehrkraft; Supervision begleitet einen laufenden Prozess und trägt zu dessen Optimierung bei.

- Ebenso kann sich Supervision auch aktuellen Anliegen und Krisenfällen annehmen. Viele der geschilderten kritischen Ereignisse spiegeln solche Situationen wider, wie hinsichtlich Schülerinnen und Schüler mit Traumata, plötzlich eskalierendes Verhalten, das kaum zu bewältigen ist, aber auch Gefühle von Hilflosigkeit im Angesicht der schwierigen und belastenden Situation vieler Schülerinnen und Schüler.

3. Besonders in letzterem Fall ist ein solches Angebot in einer angemessenen Zeit bereitzustellen und nach Anfrage spätestens in vier bis sechs Wochen verfügbar sein.

- Supervision muss daher sowohl präventiv als auch im Bedarfsfall kurzfristig verfügbar sein, um „Krisenfälle“ auffangen zu können.

4. Supervision kann von den Lehrenden und der Schulleitung angefordert werden, sehen diese jeweils Bedarf.

- Supervision kann von den Lehrenden angefordert werden, sehen diese Bedarf dazu, da sie z.B. mit einer schwer zu bewältigenden beruflichen Situationen konfrontiert sind.
- Ebenso können Schulleitungen Supervision als nötig ansehen, wenn beispielsweise Teamentwicklungsprozesse durch Konflikte etc. beeinträchtigt werden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Bereitstellung von Ressourcen; Akquise von geeigneten Supervisorinnen und Supervisoren.
Jahr 2	Einrichtung eines bzw. Ausweitung eines Pools von Supervisorinnen und Supervisoren, auf den Schulen zugreifen können; Sicherstellung der Verfügbarkeit in Krisensituationen.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Durchführung der Supervision durch ungeeignete Personen erfolgt, die beispielsweise nicht von extern in die Schule kommen, sondern eine Verbindung mit der Schule haben (z.B. ehemalige Mitglieder des Kollegiums, befreundete Psychologinnen und Psychologen der Schulleitung etc.); dies würde Neutralität und die Garantie eines vertraulichen Rahmens gefährden und bei den Lehrkräften Angst wecken, sich zu exponieren, da sie die Weitergabe vertraulicher Informationen und negative Konsequenzen fürchten (Angst vor Bloßstellung, vor Einfluss auf die Beurteilung etc.).
- Supervision in Krisenfällen nicht in angemessener Zeit zur Verfügung steht, es zu langen Wartezeiten kommt, in denen Lehrkräfte bzw. Teams keine Hilfe bekommen.



6. Literatur

- Abegglen, H., Stresse, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Stresse (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 189-202). Münster, New York: Waxmann.
- Abele, A.E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107-118.
- Acedo, C., Ferrer, F. & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227-238.
- Adler, E.S. & Clark, R. (2008). *How it's done: An invitation to social research* (3rd ed.). Belmont/CA: Thomson Wadsworth.
- Agar, M. & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54 (1), 78-86.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (1), 5-11.
- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017). *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf (30.12.2017).
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London, New York: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: Re-thinking the task. *School Leadership & Management*, 32 (3), 197-213.
- Akalin, S. & Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (3), 739-758.
- Aktionsrat Bildung (2016). *Integration durch Bildung: Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten* (hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft). Münster: Waxmann.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, 409-421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.



- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017). *Diskriminierung in Deutschland. Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*. Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_dritter_2017.html (12.10.2017).
- Arthur, N. (2001). Using critical incidents to investigate cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 41-53.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (30.12.2017).
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413-429.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bach, A. Schmidt, C. & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1-25. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (14.01.2018).
- Baker, E.T., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (1994-1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52, 33-35.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banerjee, R., Watling, D. & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of Faux Pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82, 1887-1905.
- Barber, A.B., Saffo, R.W., Gilpin, A.T., Craft, L.D. & Goldstein, H. (2016). Peers as clinicians: Examining the impact of Stay Play Talk on social communication in young preschoolers with autism. *Journal of Communication Disorders*, 59, 1-15.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups* (Book 4 of The Sage Qualitative Research Kit). London: Sage.
- Barth, U. & Maschke, T. (Hrsg.) (2014). *Inklusion – Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) (2000). Verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> (02.03.2017).
- Bayerisches Landesamt für Statistik Bayern (LfS) (2016). *Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern. Stand: 1. Oktober 2016*. Verfügbar unter: <https://www.statistik.bayern.de/>



- veroeffentlichungen/product_info.php?info=p43594_Foerderzentren-und-Schulen-fuer-Kranke-in-Bayern-br-Stand-1--Oktober-2016--Dateiausgabe.html (30.12.2017).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2011). *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern hinsichtlich des Gesetzentwurfs zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen (Inklusion)*. Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/inklusion/inklusion-an-den-verschiedenen-schularten.html> (16.11.2017).
- Bear, G.G., Minke, K.M. & Manning, M.A. (2002). The self-concepts of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (7), 244-254.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85-129). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, S. (2016). Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In A. Küppers, B. Pusch & P.U. Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 35-52). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 137-163). Wiesbaden: VS.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (4), 660-684.
- Becker, A. & Thomas, L. (2001). Die Bedeutung von Steuergruppen für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess. *Schulmanagement*, 31 (2), 8-15.
- Becker, R. & Tremel, P. (2006). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt*, 57, 397-418.
- Benkmann, R., Chilla, S. & Stapf, E. (Hrsg.) (2012). *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie* (S. 333-344). Wiesbaden: VS.
- Berthel, J. (1973). *Zielorientierte Unternehmenssteuerung. Die Formulierung operationaler Ziel-systeme*. Stuttgart: Poeschel.
- Bezirk Oberbayern (2012). *Zweiter Sozialbericht des Bezirks Oberbayern*. Verfügbar unter: <http://www.bezirk-oberbayern.de> (08.01.2016).
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (4), 255-263.
- Biermann, H. (Hrsg.) (2015). *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, J. & Pfahl, L. (2015). Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In I. Hederich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 199-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blanck, J.M., Edelstein, B. & Powell, J.W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (5), 267-292.
- Blank, R. (2011). Gruppendiskussionsverfahren. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen – Methoden – Anwendungen* (2., überarb. Aufl.) (S. 289-312). Wiesbaden: Gabler.
- Blickle, G., Nerdinger, F.W. & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin, New York: Springer.
- Boban, I. (2003). Person Centred Planning and Circle of Friends - Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützernetzwerk. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 285-296). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (21.03.2015).
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.-G. & Schelle, C. (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 12, 287-322.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing, learning and participation in schools*. Verfügbar unter: www.eenet.org.uk/resources/docs/IndexEnglish.pdf (21.03.2015).
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79.
- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 371-399.
- Brandstätter, V. (2003). *Persistenz und Zielerreichung. Warum es oft so schwer ist loszulassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Brislin, R.W., Cushner, K., Cherrie, C. & Yong, M. (Eds.) (1986). *Intercultural interactions. A practical guide*. Beverly Hills: Sage.
- Bruner, J. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Berlin-Verlag. (Original erschienen 1966)
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsausbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147-202). Münster: Waxmann.



- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522-540.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (3), 384-401.
- Bude, H. & Willis, A. (Hrsg.) (2007). *Exklusion. Debatte über die „Überflüssigen“*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buell, M.J., Hallam, R. & Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse* (14., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010). *Bildungs- und Erziehungskontrakte als Instrument der Schulentwicklung*. Verfasst von M. Horstkemper, J. Ludwig & W. Schubarth. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_21.pdf (25.01.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2013). *Neue Begriffe für die Einwanderungsgesellschaft*. Verfügbar unter: <http://www.neuemedienmacher.de/wp-content/uploads/2014/04/Tagungsdokumentation-NDM-Begriffe-2013.pdf> (11.10.2017).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017). *Sozialstruktur, Schulbesuch und ausgeübte Berufstätigkeit*. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse9_sozial-komponenten-halbjahr2017.pdf?__blob=publicationFile (15.11.2017).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (12.10.2017).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter: <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html> (13.10.2017).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)*. Verfügbar unter: <https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf> (30.12.2017).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2008). *Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=all> (11.10.2017).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2017). *Zahlen zu Asyl in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland> (15.11.2017).
- Butterfield, L.D., Borgen, W.A., Amundson, N.E. & Maglio, A.-S. (2004). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475-497.



- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom. Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 197-208.
- Cancio, E.J., Albrecht, S.F. & Johns, B.H. (2014). Combating the attrition of teachers of students with EBD: What can administrators do? *Intervention in School and Clinic*, 49 (5), 306-312.
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education*, 14, 295-309.
- Chell, E. (2004). Critical Incident Technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (S. 45-60). London: Sage.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cloerkes, G. (2003). Zahlen zum Staunen: Die deutsche Schulstatistik. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 11-13). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), 138-156.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94 (i), 103-115.
- Creswell, J. (2014). Die Entwicklung einer Mixed-Methods-Forschung. Einleitung. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren* (S. 13-26). Wiesbaden: Springer.
- CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (2015). *Concluding observations on the initial report of Germany*. Verfügbar unter: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/096/31/PDF/G1509631.pdf?OpenElement> (30.12.2017).
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- de Boer, A., Pijl, S.P.J & Minnaert, A.E.M.G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165-181.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- de Haan, G., Edelstein, W. & Eikel, A. (Hrsg.) (2007). *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*. Schuber mit 7 Heften und CD-ROM. Weinheim, Basel: Beltz.
- De Leeuw, E., McNess, A., Crisp, B. & Stagnitti, K. (2008). Theoretical reflection on the nexus between research, policy and practice. *Critical Public Health*, 18 (1), 5-20.



- Dessemontet, R.S., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 291-307.
- Diel, I. (2017). Warum Vielfalt eine enorme Herausforderung darstellt. *International Dialogues on Education*, 4 (1), 49-60.
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/2010 mit dem Schwerpunkt auf der Analyse sozialer Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion – online*, 6 (2), 1-14.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (2., aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Betrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 285-304.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Dlugosch, A. (2014). ...weil es eben jeden treffen kann. Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 236-245.
- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Donohue, D.K. & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (1), 42-59.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen* (S. 80-142). Paderborn: Schöningh.
- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 20 (2), 80-94.
- Dworschak, W. (2012b). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, 31 (4), 2-7.
- Dworschak, W. (2015). Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (1), 56-72.
- Dworschak, W. (2016). *Schulbegleitung – das Mittel der Wahl zur schulischen Inklusion?* Verfügbar unter: http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/Dworschak_Schulbegl_Mittel_Wahl_schul_Ink.pdf (30.12.2017).
- Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (1), 31-43.



- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.) (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2017). Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, A. Lübeck & B. Lindmeier (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 150-159). Weinheim: Beltz.
- Dyson, A., Howes, A.J. & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education* (pp. 280-294). London: Routledge Falmer.
- Eberwein, H. (1984). Zum Stand der Integrationsentwicklung und -forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Dargestellt am Beispiel der Uckermark-Schule in Berlin, der ersten integrativen Grundschule ohne Aussonderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 35 (10), 677-691.
- Eckart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Eder, F. (2009). Schul- und Unterrichtsklima (Teil 1). Definition, Merkmale und Möglichkeiten der Diagnose. *Schulverwaltung*, 28 (2), 44-46.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17, 216-226.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Bonn: BiBB.
- Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2014). *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams*. Bonn: FES.
- Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (2015). *Inklusion in der beruflichen Ausbildung*. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Brandt.
- Erlandson, R.F. (2008). *Universal and accessible design for products, services, and processes*. Boca Raton/FL: CrC Press.
- Euler, D. & Severing, D. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2004). *Inclusive education and classroom practice in secondary education. Literature Review*. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-secondary-Literature-Review.pdf (14.01.2018).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005). *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/publications/ereports> (20.04.2015).



- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special needs education country data 2012*. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf (20.04.2015).
- Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J. & Rosenberg, R.L. (2000). *All my life's a circle. Using the tools: Circles, maps & paths*. Toronto: Inclusion Press.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 335-352.
- Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (4), 505-520.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 39 (4), 1149-1160.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4-48.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Fiedler, F.E., Mitchell, T. & Triandis, H.C. (1971). The culture assimilator. An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology*, 55 (2), 95-102.
- Fine-Davis, M. & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119, 1319-1334.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (2014). *Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“*. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/10156_berichtinkl428s_5_280114_es.pdf (15.10.2017).
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Florian, L. & Rouse, K. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601.
- Forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Auswertung Bayern*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Franke, R. (2010). *Kooperationskompetenz im Global Business* (Reihe Interkulturalität und Wirtschaft, Bd. 1). Berlin: Logos.



- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 30, 1-21. Verfügbar unter: Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf (14.01.2018).
- Frey, D., Nikitopoulos, A., Peus, C., Weisweiler S. & Kastenmüller, A. (2010). Unternehmenserfolg durch ethikorientierte Unternehmens- und Mitarbeiterführung. In U. Meier & B. Sill (Hrsg.), *Führung. Macht. Sinn* (S. 637-656). Regensburg: Friedrich Pustet.
- Friedrichs, B. (2009). *Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21, 130-134.
- Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation*. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/> (15.11.17).
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gasteiger Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001a). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen – Eine Literaturübersicht I: Der Beitrag sozial-kognitiver und kommunikativer Kompetenzen. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 72-87.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001b). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen – Eine Literaturübersicht II: Identifikation von Untergruppen mit besonderen Problemen in der sozialen Anpassung. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 124-134.
- Gebauer, M.M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M.M. Gebauer, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 191-216). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gebhardt, M. (2014). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – Ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39-49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S. & Gasteiger Klicpera, B. (2013). Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration: Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, 39 (2), 54-61.
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275-308). Münster: Waxmann.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211-229.



- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275-290.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypheos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Wilke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft.
- Greif, S. & Runde, B. (2016). Critical Incident Technique (CIT). In Dorsch (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Gremler, D.D. (2004). The critical incident technique in service research. *Journal of Service Research*, 7 (1), 65-89.
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 65-82.
- Gunnþórsdóttir, H. & Bjarnason, D.S. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs in Education*, 29 (4), 491-504.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K. & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 279-300.
- Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 209-236). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 11-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results for elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22 (2), 24-30.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement. Do parents know they matter?* University of Warwick. Verfügbar unter: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf> (05.05.2013).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.



- Heath, N., Roberts, E. & Toste, J.R. (2011). Perceptions of academic performance: Positive illusions in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 402-412.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2004). Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (6), 288-295.
- Heimlich, U. (2007). Zusammen arbeiten. Qualifikation für integrative Pädagogik. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 158-179). Weinheim, Basel: Beltz.
- Heimlich, U. (2014). Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (2. Aufl.) (S. 9-26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (2014). Vorwort. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (2. Aufl.) (S. 7-8). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., Ostertag, K. & Wilfert de Icaza, K. (2016). Qualität inklusiver Schulentwicklung. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 87-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Wilfert de Icaza, K. (2014). Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), 104-119.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Heitkamp, S. (2014). Mehr Augenmaß. *Erziehung und Wissenschaft*, 66 (1), 24-25.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227-240.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67-85.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2002). Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation. In A. Helmke & R.S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 413-480). Landau: VEP.



- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Zielke, G. (1990). *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin*. Weinheim, München: Juventa.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland. Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19 (2), 147-171.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354-361.
- Hinz, A. & Boban, I. (2007). Unterstützterkreis, Circle of Supports, Circle of Friends. In G. Theu-nissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbe-griffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziolo-gie und Sozialpolitik* (S. 348). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirvonen, M. (2011). From vocational training to open learning environments: Vocational spe-cial needs education during change. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (2), 141-148.
- Höhmnn, K. (2010). Schulentwicklung und Zeitmanagement. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 254-257). Bad Heil-brunn: Klinkhardt.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implica-tions. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.
- Hornberger, N. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 261-278.
- Hoza, B., Gerdes, A.C., Hinshaw, S.P., Arnold, L.E., Pelham, W.E. Jr., Molina, B.S.G., Abikoff, H.B., Epstein, J.N., Greenhill, L.L., Hechtman, L., Odbert, C., Swanson, J. & Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Jour-nal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 382-391.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualita-tive Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Un-terricht*. Marburg: Tectum.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147-165.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 69 (3), 315-332.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G. & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. Bonn, Berlin: HIS-LSF.



- Jantzen, W. (1998). Weiterentwicklung – Stillstand – Rückschritt. 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (1), 18-25.
- Johnson, B. (2010). Teacher collaboration: good for some, not good for others. *Educational Studies*, 29 (4), 337-350.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2003). Training for cooperative group work. In M.A. West, D. Tjosvold & K.G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational groupwork and co-operative working* (pp. 167-184). West Sussex: Wiley.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien in Bremen*. Münster: Waxmann.
- Katzenbach, D. (2016). Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung* (S. 17-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kavale, K.A. & Mostert, M.P. (2003). Rivers of ideology, islands of evidence. *Exceptionality*, 11, 191-208.
- Keller, G. (2002). *Qualitätsentwicklung in der Schule. Ziele, Methoden, kleine Schritte*. Heidelberg: Asanger.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 559-603). Thousand Oaks/CA: Sage.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K.M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, E. (Hrsg.) (2015). *Inklusion im Sekundarbereich* (Reihe Inklusion in Schule und Gesellschaft). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiel, E. (2016). Die Arbeit tun die anderen. Radikale Inklusion als politischer Machtanspruch?! *Vierteljahresschrift für wissenschaftlichen Pädagogik*, 92 (1), 99-120.
- Kiel, E., Kahlert, J. & Haag, L. (2014). Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 21-33.
- Kiel, E., Syring, M. & Weiß, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture and Society*, 25 (2), 243-261.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2016a). Inklusion im Sekundarbereich. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 277-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.) (2016b). *Schulentwicklungsprozesse gestalten - Theorie und Praxis von Schulinnovation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiel, E., Weiß, S. & Frey, A. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 427-442.
- Kinderhaus Friedenau (Hrsg.) (1972). *Integrative Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Das Kinderhaus Friedenau e.V. in Berlin-West*. Dokumentation, Berlin.
- Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2006). *Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung: Eine empirische Erhebung* (BiSB I). Verfügbar unter: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6790> (19.01.2017).
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in progress*. Verfügbar unter: <https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabegesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf> (11.02.2017).
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/so-pae94.pdf> (22.01.2018).
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (10.08.2015).
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf (20.04.2015).
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2015). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2015.pdf> (01.08.2015).
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2016a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/16*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf (30.12.2017).
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2016b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_2015.pdf (30.12.2017).
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 223-240.



- Köbberling, A. (1998). Gemeinsamkeit und Vielfalt in der Sekundarstufe: Wege in verschiedene Lebenswelten teilen. In A. Hildschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 257-276). Weinheim, Basel: Beltz.
- Köbberling, A. & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. München, Weinheim: Juventa.
- Koch, M. (2016). Inklusion an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 30. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/koch_bwpat30.pdf (14.01.2017).
- Koch, A., Strobel, A., Kici, G. & Westhoff, K. (2009). Quality of the Critical Incident Technique in practice: Interrater reliability and users' acceptance under real conditions. *Psychology Science Quarterly*, 51 (1), 3-15.
- Kohler, F.W., Greteman, C., Raschke, D., & Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (3), 155-163.
- Kokkinos, C.M. & Davazoglou, A.M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407-424.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/bildung-in-deutschland-2006> (12.10.2017).
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-25.
- Körner, S.C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Berlin: Logos.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H. & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (3), 277-295.
- Krebsbach-Gnath, C. (1992). Wandel und Widerstand. In C. Krebsbach-Gnath (Hrsg.), *Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für erfolgreiches Change-Management* (S. 37-55). Frankfurt a.M.: FAZ-Verlag.
- Kriele, A. & Krug, W. (2016). *Münchner Bildungsbericht 2016*. Landeshauptstadt München. Referat für Bildung und Sport.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim: Beltz.



- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E.J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 59-75.
- Kuckartz, U. (Hrsg.) (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 271-287.
- Kulawiak, P.R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 241-257.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.
- Kuorelahti, M., Virtanen, T. & Chilla, S. (2016). Auch Lehrkräfte benötigen Unterstützung im Inklusiven Unterricht! Professional Agency und die Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 25-35.
- Kurz, G. & Weiß, S. (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses. Modelle – Begleitung – Akteure. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklungsprozesse gestalten - Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 30-55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1 (1), 19-40.
- Lake, J.F. & Billingsley, B.S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21 (4), 240-251.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lampert, T., Kroll, L.E., von der Lippe, E., Müters, S. & Stolzenberg, H. (2013). Sozioökonomischer Status und Gesundheit. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 56 (5), 814-821.
- Landeshauptstadt München (2015). *Münchner Schulpreis. Preisträgerschulen 2015*. Referat für Bildung und Sport. München: Eigenverlag.
- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: the impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26 (2), 237-262.
- Lauth, G.W. & Grünke, M. (2005). Interventionen bei Lernstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 153 (7), 640-648.
- Ledford, J.R., Osborne, K. & Chazin, K.T. (2016). *Evidence-based instructional practices for young children with autism and other disabilities. Stay, play, talk procedures*. Verfügbar unter <http://vkc.mc.vanderbilt.edu/ebip/stay-play-talk-procedures> (21.12.17).



- Leonhardt, A. & Gräfen, C. (2011). Einsam oder gemeinsam? Integration von SchülerInnen mit Hörschädigung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (4), 27-33.
- Levin, A. & Arnold, K.H. (2005). Einschätzungen der Klassenlehrer und Sonderpädagogen zu Inhalten, Formen und Effektivität der Förderarbeit. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren* (S. 227-245). Weinheim: Beltz.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Lohre, W., Engelking, G., Höfer, C. & Spichal, D. (2000). Einzelschulen entwickeln sich gemeinsam. Auf dem Weg zu einer regionalen Schul- und Bildungslandschaft. *Pädagogik*, 52 (7-8), 10-13.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher – a sociological study*. Chicago: University Press.
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17-24.
- Luhmann, N. (1994). Inklusion und Exklusion. In H. Berding (Hrsg.), *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität* (S. 15-45). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüke, S., Michels, I. & Steinert, W. (Hrsg.) (2015). *Inklusion braucht gute Schulen – gute Schulen brauchen Inklusion. Ein Handbuch für Vielfalt im Lehren und Lernen* (Bd. I: Leitbild und Pädagogische Konzeption). Kronach: Carl Link.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112-123.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the Theory of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Maier, M.S. & Vogel, T. (Hrsg.) (2013). *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer.
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (2009). Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7., überarb. Aufl.) (S. 226-228). Weinheim: Beltz.
- Malinen, O.P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 7-14.
- Mangold, W. (1973). Gruppendiskussion. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 2* (S. 228-259). Stuttgart: Ferdinand Enke.



- Maritzen, E. & Fleischer-Bickmann, N. (1996). Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. *Pädagogik*, 48 (1), 12-17.
- Markowetz, R. (2007). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz (3., neu bearb. und erw. Aufl.) (S. 207-278). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Markowetz, R. (2011). Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen – soziologische Zugänge. In J. Eurich & A. Lob-Hüdepohl (Hrsg.), *Inklusive Kirche* (S. 23-49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2014). Stigmatisierung. In U. Heimlich, R. Stein & F.B. Wember (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 289-291). Stuttgart: Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2016a). Vorurteile. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 244-246). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Markowetz, R. (2016b). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung* (S. 237-286). Stuttgart: Kohlhammer.
- Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Integrationshelfer in der inklusiven Schule*. Verfügbar unter: http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung.pdf (30.12.2017).
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 183-201.
- Massumi, M., Dewitz, N. von, Griebbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Research*, 1 (2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/02-00mayring-e.htm> (10.03.2005).
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 121-131.
- Mecheril, P. (2008). ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2., aktual. und erw. Aufl.) (S. 15-34). Wiesbaden: Springer.
- Meinhold-Henschel, S., Beisenkamp, A. & Menge, A. (2003). *Entwicklungsperspektiven für die kommunale Schullandschaft. Wie zufrieden sind Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleiter?* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.



- Melekoglu, M.A. (2013). Examining the impact of interaction project with students with special needs on development of positive attitude and awareness of general education teachers towards inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 1067-1074.
- Metzger, K. & Weigl, E. (2013). Vorwort. In K. Metzger & E. Weigl (Hrsg.), *Inklusion – eine Schule für alle* (3. Aufl.) (S. 7-8). Berlin: Cornelsen.
- Metzler, C. & Pierenkemper, S. (2016). Die betriebliche Ausbildung von Menschen mit Behinderung. Hemmnisse, gewünschte Unterstützung und präferierte Partner aus Unternehmenssicht. *Wirtschaft & Erziehung*, 4, 144-148.
- Mishel, L. & Rothstein, R. (Eds.) (2002). *The class size debate*. Washington D.C.: Economic Policy Institute.
- Missling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf (10.10.2016).
- mittendrin e.V. (2011). *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks/CA: Sage.
- Moser, V. (2012). Vorwort. Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards zur Umsetzung* (S. 7-10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135-146). Münster: Waxmann.
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/das-menschenrecht-auf-bildung-und-der-schutz-vor-diskriminierung-exklusionsrisiken-und-inklusionsch/> (22.01.2017).
- Müller, C.M., Hofmann, V. & Studer, F. (2012). Lässt sich individuelles Problemverhalten durch das Niveau an Verhaltensschwierigkeiten unter den Mitschülern vorhersagen? Ergebnisse einer Querschnittstudie und ihre Relevanz für die Frage einer integrativen vs. separativen Beschulung verhaltensauffälliger Schüler. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 111-128.
- Mungai, A.M. & Thornburg, D. (2002). Pathways to inclusion. *Encounter*, 15 (4), 44-52.
- Myklebust, J.O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special education needs. *British Journal of Special Education*, 33, 76-81.
- Nassehi, A. (2008). Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Exklusion. Debatte über die „Überflüssigen“* (S. 121-130). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Newton, C. & Wilson, D. (2003). *Creating circles of friends: A peer support and inclusion workbook*. Nottingham: Inclusive Solutions.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63 (1), 12-32.



- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-188.
- Nowicki, E.A., Brown, J. & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58, 346-357.
- Oelkers, J. (2012). Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht* (S. 32-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opertti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education. From targeting groups and schools to achieving Quality Education as the Core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 149-169). London: Sage.
- Pabst, A. (2015). Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Position und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 136-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs an educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pijl, S.J., Frostad P. & Flem, A. (2008). The social position with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387-405.
- Pöhlmann, C., Haag, N. & Stanat, P. (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 297-331). Münster: Waxmann.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133-149.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 85-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Primoff, E. & Fine, S. (1988). A history of job analysis. In S. Gael (Ed.), *The job analysis handbook for business, industry and government, Vol. 1* (pp. 14-36). New York: John Wiley and Sons.
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988). *Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2008). *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2nd ed.). London: Sage.
- Redlich, A. & Schley, W. (1983). Kooperative Verhaltensmodifikation. In B. Fittkau (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung* (S. 173-199). Braunschweig: Westermann.



- Referat für Bildung und Sport München (RBS) (2015). *Münchner Bildungsbericht 2016*. Verfügbar unter: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:0ecc3394-e90e-416e-baa2-f3be6216081d/bildungsbericht_2016.pdf (30.12.2017).
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Chancengerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reinders, H. (2015). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2., überarb. Aufl.) (S. 57-70). Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 613-658). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 219-238.
- Rice, N., Drame, E., Owens, L. & Frattura, E.M. (2007). Co-instructing at the secondary level: Strategies for success. *Teaching Exceptional Children*, 39 (6), 12-18.
- Rich, A.-K. (2016). *Asylantragsteller in Deutschland 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit*. BAMF-Kurzanalyse 03. Nürnberg: Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile (16.06.2016).
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H.A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Ring, E. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 41-56.
- Robbe, I. (2009). *Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule: Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung*. Oldenburg: BIS.
- Rolff, H.-G. (1995). Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In P. Daschner, H.-G. Rolff & T. Stryck (Hrsg.), *Schulautonomie – Chancen und Grenzen* (S. 31-54). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenstiehl, L. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise* (7. Aufl.). Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Ross, J.A. (1995). Strategies for enhancing teacher's beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97, 227-251.
- Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B., Gebhardt, M., Roloff, C. & Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonder-



- schulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In R. Mikula & H. Kittl-Satran (Hrsg.), *Dimension der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 107-210). Graz: Leykam.
- Saalfrank, W.-T. (2005). *Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich*. Würzburg: Ergon.
- Saalfrank, W.-T. (2016). Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 16-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sacher, W. (2013). *Interkulturelle Elternarbeit – eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte*. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen. Verfügbar unter: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sacher.pdf (01.06.2017).
- Sander, A. (2003). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 313-329.
- Sarimski, K. (2011). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33, 135-142.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Schirp, H. (2004). *Werteerziehung und Schulentwicklung – Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur*. Verfügbar unter: <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/schirp-heinz-2004-werteerziehung-und-schulentwicklung-konzeptuelle-und-organisatorische-ansaeetze-zur-entwicklung-einer-demokratischen-und-sozialen-lernkultur.html> (22.03.2015)
- Schlichting, H. & Goll, H. (2012). Pädagogik, Pflege und Therapie an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (1), 4-11.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim, München: Juventa.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schönecker, L. & Meysen, T. (2016). Rechtsfragen in der Praxis der Schulbegleitung. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion*. Verfügbar unter: http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/BWS_SchR_Schulbegleiter.pdf (30.12.2017).
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.



- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 55-79). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schütze, D. & Hildebrandt, M. (2006). *Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. Begleit- heft zum Praxisbaukasten*. Verfügbar unter: <http://www.ide-berlin.org/angebot/demokratische-schulentwicklung/> (22.03.2015).
- Schwab, S., Gebhardt, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Facing the challenges of inclusion – A survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation*, 12 (1). Verfügbar unter: http://www.ijdc.ca/VOL12_01/articles/schwab.shtml (22.01.2018).
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 1-14.
- Schwarzer, R. & Warner, L.M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662-678). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T.C. (2006). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191-208). Münster: Waxmann.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Seashore, L.K., Kruse, S.D. & Marks, H.M. (1996). Schoolwide professional community. In F.M. Newman (Ed.), *Authentic achievement – Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179-203). San Francisco: Jossey Bass.
- Seifried, S. (2013). Inklusive Schule in Baden-Württemberg. Was Lehrkräfte und Eltern fordern, befürchten und hoffen. *Lehren und Lernen*, 39 (10), 27-30.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 22-35.
- Seiwert, L.J. (2007). *Das neue 1x1 des Zeitmanagements*. München: Gräfe und Unzer.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.



- Shippen, M.E., Flores, M.M., Crites, S. A., Patterson, D., Ramsey, M. L., Houchins, D.E. & Jolivette, K. (2011). Classroom structure and teacher efficacy in serving students with disabilities: Differences in elementary and secondary teachers. *International Journal of Special Education*, 26 (3), 36-44.
- Sieland, B. (2001). Raus aus der Opferrolle! LehrerInnen zwischen Anforderungen und Ressourcen. *Forum E*, 54, 30-31.
- Singer, P., Walter-Klase, C. & Lelgemann, R. (2016). Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde und Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 13-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Slewa-Younan, S., Uribe Guajardo, M.G., Heriseanu, A. & Hasan, T. (2015). A systematic review of post-traumatic stress disorder and depression amongst Iraqi refugees located in western countries. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 17, 1231-1239.
- Sliwka, A. (2014). Schulentwicklung für Diversität und Inklusion Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334-351). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Soodak, L.C., Podell, D.M. & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480-498.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (1), 1-15.
- Speck, O. (2016). Was ist ein inklusives Schulsystem? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (3), 185-195.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2015). *Bildungsbericht Bayern 2015*. Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/17337/isb_bb15_gesamt.pdf (30.12.2017).
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung und Erwerbspersonen nach beruflichem oder Hochschulabschluss und Altersgruppen in Deutschland (2000-2014): Sonderauswertung*. Verfügbar unter: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K03.html> (10.10.2017).
- Statistisches Bundesamt (2017a). *Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2016/17*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100177004.pdf> (30.12.2017).
- Statistisches Bundesamt (2017b). *Berufliche Bildung 2016*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300167004.pdf?__blob=publicationFile (30.12.2017).
- Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: wbv.
- Stein, R., Wagner, S. & Kranert, H.-W. (2015a). Inklusive berufliche Bildung (IBB) – ein bayerischer Modellversuch im berufsschulischen Bereich. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (5), 243-256.



- Stein, R., Wagner, S. & Kranert, H.-W. (2015b). Der Modellversuch Inklusive berufliche Bildung (IBB) – erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung. *Die berufsbildende Schule*, 67 (10), 328-333.
- Steinbeck, K. (2016). Inklusive Schulen – Inklusive Lehrkräfte? Wie viel Sonderpädagogik braucht das Lehramtsstudium, damit Lehrkräfte auch für inklusive Schulsysteme ausgebildet sind? In I. Harrington, N. Kastirke & L. Holtbrink (Hrsg.), *Inklusion in Deutschland und Australien* (S. 109-124). Wiesbaden: Springer.
- StMBW [Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst] (2014a). *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern*. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/16006_flyer_inklusion_2014_homepage.pdf (30.12.2017).
- StMBW [Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst] (2014b). *Schule und Bildung in Bayern 2014*. Verfügbar unter: https://www.schule_bildung_in_bayern_2014.pdf.
- StMBW (2015) [Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst]. *Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen*. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/7448_inklusion_bera_psy.pdf (30.12.2017).
- StMBW [Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst] (2018). *Bildungsministerium unterstützt Asylbewerber und Flüchtlinge*. Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/3136/bildungsministerium-unterstuetzt-asylbewerber-und-fluechtlinge.html> (01.01.2018).
- StMBW & BBT [Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst & Bayerischer Beiratsrat] (2012). *Einsatz von Schulbegleitern an allgemeinen Schulen (Regelschulen) bei der Beschulung von Schülern/Schülerinnen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/418/bezirke.schulbegleiter.regelschulen.pdf> (30.12.2017).
- Stoellger, N. (1981). Kooperation zwischen Grund- und Sonderschullehrern – Sonderpädagogik an der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32 (1), 136-145.
- Stolz, S. & Gonon, P. (Eds.) (2012). *Challenges and reforms in vocational education: Aspects of inclusion and exclusion. Studies in vocational and continuing education*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Swain, K.D., Nordness, P.D. & Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56 (2), 75-81.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2014). "My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better". Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (2), 110-119.
- Syring, M. & Flügge, E. (Hrsg.) (2013). *Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt* (Reihe: Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Bd. 9). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Syring, M., Weiß, S., Tillmann, T. & Kiel, E. (im Druck). Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule: Analyse des Widerspruchs durch Über-



- prüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Tarelli, I., Schwippert, K. & Stubbe, T.C. (2012). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 247-267). Münster: Waxmann.
- Taylor, R.W. & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes towards inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), 16-23.
- Tenorth, H. E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 6-14). München: Oldenbourg.
- Tent, L., Witt, M., Zschoche-Lieberum, C. & Bürger, W. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42, 289-320.
- Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 13-30). Münster, New York: Waxmann.
- Terhart, H., Massumi, M. & Dewitz, N. von (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *Die Deutsche Schule*, 109 (3), 236-247.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiemann-Bourque, K.S., McGuff, S. & Goldstein, H. (2017) Training peer partners to use a speech-generating device with classmates with autism spectrum disorder: Exploring communication outcomes across preschool contexts. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60 (9), 2648-2662.
- Thoma, P. & Rehle, C. (2009). *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tomaševski, K. (2004). *Manual on rights-based education. Global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.
- Tripney, J., Hombrados, J., Newman, M., Hovish, K., Brown, C., Steinka-Fry, K. & Wilkey, E. (2013). Technical and vocational education and training (TVET) interventions to improve the employability and employment of young people in low- and middle-income countries. *Empirical research in vocational education and training*, 5 (3), 3. Verfügbar unter: <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/1877-6345-5-3> (14.01.2018).
- Tuggener, P. L., Joller-Graf, K. & Mettauert Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf (02.03.2017).
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.



- Unger, H. von (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (1). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120176> (12.12.2010).
- Unger, H. von (2014). Einleitung: Zur Aktualität der partizipativen Forschung. In H. von Unger (Hrsg.), *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis* (S. 1-12). Wiesbaden: Springer.
- Vereinte Nationen (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (20.04.2014).
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/ideen_foerdern_publicationen.html? (19.04.2015).
- Vogt, F., Kunz-Heim, D. & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15-31). Münster, New York: Waxmann.
- von der Groeben, M. (2013). Schulen auf dem Weg zur Inklusion. *Pädagogik*, 9, 6-8.
- Wachtel, P. (2014). Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schulen in den Bundesländern. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 39-55). Berlin: Lambertus.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: Springer.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-54). Bonn: BpB.
- Warnecke, C. & Redlich, A. (2010). *Methoden und Techniken der Moderation von Arbeitsgruppen*. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 516-525). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, S. (2016). Die partizipativ-inklusive Schule. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklungsprozesse gestalten - Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 113-135). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, S. (2018). Veranschaulichung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3., überarb. Aufl.) (S. 99-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (2), 167-186.
- Weiss, M.P. & Lloyd, J.W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36 (2), 58-68.



- Weiß, S., Markowetz, R. & Kiel, E. (2017). Multiprofessionelle Kooperation inner- und außerschulischer Akteure im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Die Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (7), 316-328.
- Weiß, S., Syring, M. & Kiel, E. (2017). Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen? Gruppendiskussionen zu erforderlichen Maßnahmen und Haltungen einer interkulturellen Öffnung von Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 18 (2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2679> (01.12.2017).
- Welsh, M. (1998). Collaboration: Staying on the bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 26-37.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 17-30). Münster, New York: Waxmann.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2014). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53-96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In *Schulmanagement Handbuch 146* (S. 39-55). München: Oldenbourg.
- Wilhelm, M. (2009). *Integration in der Sek I und II*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wilhelm, T. (2017). *Shared leadership*. Thousand Oaks/CA: Corwin.
- Wissinger, J. & Huber, S.G. (Hrsg.) (2002). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wocken, H. (2010). Architektur eines inklusiven Bildungssystems. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 18 (3), 167-178.
- Wocken, H. (2016). Des Deutschlands neue Kleider: all inclusive! Eine Kritik des ‚dual-inklusive Schulsystems‘ (Otto Speck). In H. Wocken (Hrsg.), *Am Haus der inklusiven Schule* (S. 22-44). Hamburg: Feldhaus.
- Zaminer, N., Wagner, M. & Kannevischer, S. (2009). Interdisziplinäre Teamarbeit an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Teilhabe*, 48 (3), 147-153.
- Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Verfügbar unter: <http://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektstudie10.11.14.pdf/> (08.01.2016).
- Zoyke, A. & Vollmer, K. (Hrsg.) (2016). *Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld: Bertelsmann.



7. Anhang

7.1 Ergänzende Ergebnisse aus der Schulleitungsbefragung

Wie ist die Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter auf externe Kooperationen?

Tabelle 93 spiegelt eine Auswahl der zehn Kooperationspartnerinnen und -partner wider, mit denen die Schulleitungen nach eigener Aussage am häufigsten zusammenarbeiten.

Tabelle 93: Schulexterne Kooperationspartnerinnen und -partner aus Sicht der Schulleitungen – Ausmaß der Zusammenarbeit (gesamt)

Externe Kooperationspartnerin/-partner	keine Kooperation	Kooperation vorhanden
Andere Schulen	3 %	97 %
Behörden der Stadt München	3 %	97 %
Bundesagentur für Arbeit	6 %	94 %
Kulturelle Einrichtungen	8 %	92 %
Polizei	8 %	92 %
Hochschulen/Universitäten	16 %	84 %
Beratungsstellen	21 %	78 %
Ausbildungsbetriebe	28 %	72 %
Jugendamt/Jugendhilfe	30 %	70 %
Wirtschaftsunternehmen	31 %	69 %

Insgesamt arbeiten die Schulleiterinnen und Schulleiter am häufigsten mit anderen Schulen und mit Behörden der Stadt München zusammen. Dies äußern nahezu alle Befragten. Ebenso arbeiten über 90 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter mit der Bundesagentur für Arbeit, kulturellen Einrichtungen sowie der Polizei zusammen. Doch auch Hochschulen oder Universitäten, Beratungsstellen, Ausbildungsbetriebe, Jugendamt/Jugendhilfe sowie Wirtschaftsunternehmen sind wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner; zwischen 70 und 80 Prozent der Schulleitungen berichten von entsprechenden Kooperationen.

Die Tabelle bildet die Institutionen, mit denen die Schulleitungen weniger Zusammenarbeit angeben, nicht ab. Dazu zählen beispielsweise Schulbegleitungen (19 Prozent) oder Migrationshelferinnen und -helfer sowie die BildungsLokale der Stadt München (jeweils um die 40 Prozent der Schulleitungen arbeiten mit diesen Partnerinnen und Partnern zusammen).

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Angaben der Sicht der Lehrkräfte, gibt es viele Übereinstimmungen. Andere Schulen und die Behörden der Stadt werden auch von den Lehrerinnen und Lehrern am häufigsten genannt. Auch sonst überschneiden sich die Kooperationspartnerinnen und -partner im Wesentlichen, wenn auch teils in anderer Reihenfolge bzw. mit anderer Gewichtung. Eine Ausnahme sind kulturelle Einrichtungen, die ausschließlich für die Schulleitungen, nicht aber die Lehrenden relevant zu sein scheinen.

Insgesamt fällt auf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter von deutlich ausgeprägteren Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern berichten als Lehrkräfte. Dies mag den unterschiedlichen Funktionen und Rollen geschuldet sein. Die Schulleitung repräsentiert die

Schule nach außen und regelt dementsprechend die Außenkontakte. Die Initiierung, Koordination und Aufrechterhaltung von externen Kooperationen scheint folglich v.a. Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter zu sein.

Wunsch nach Intensivierung der Kooperation

Tabelle 94: Schulexterne Kooperation – Wunsch nach Intensivierung der Zusammenarbeit aus Sicht der Schulleitungen (gesamt)

Externe Kooperationspartnerin/-partner	Wunsch nach mehr Kooperation
Kulturelle Einrichtungen	46 %
andere Schulen	44 %
Beratungsstellen	36 %
Hochschulen/Universitäten	33 %
Bundesagentur für Arbeit	30 %
Jugendamt/Jugendhilfe	28 %
Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten	28 %
Jugendsozialarbeit an Schulen	25 %
Ausbildungsbetriebe	22 %
Migrationshelferinnen/Migrationshelfer	22 %

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wünschen sich v.a. verstärkte Zusammenarbeit mit kulturellen Einrichtungen (46 Prozent) und anderen Schulen (44 %). Beratungsstellen, Hochschulen/Universitäten und die Bundesagentur für Arbeit sind ebenso häufig genannte Partnerinnen und Partner. Die Schulleitungen äußern damit den Wunsch nach mehr Kooperation v.a. mit denjenigen externen Partnerinnen und Partnern, mit denen ohnehin schon eine (enge) Zusammenarbeit besteht. Therapeutische und von Jugendamt/Jugendhilfe ausgehende Unterstützung, die bei den Lehrkräften an erster Stelle steht, ist auch für Schulleitungen bedeutsam, allerdings in geringerem Maße. Wichtiger sind andere Bildungs- bzw. kulturelle Institutionen. Eine Ausnahme sind Beratungsstellen, mit denen knapp 40 Prozent der Schulleitungen gerne intensiver kooperieren würden. Anzumerken ist, dass die Frage nach dem Wunsch nach Intensivierung der Zusammenarbeit durch viele fehlende Werte verzerrt ist.

Ergebnisse nach Schulart

Auch der differenzierte Blick in die einzelnen Schularten zeigt: Bei den zehn häufigsten Kooperationspartnerinnen und -partner besteht große Einigkeit. Direktorinnen und Direktoren an Gymnasien und Realschulen sprechen insgesamt von etwas intensiveren Kooperationen als berufliche Schulen. Dies deckt sich mit den Resultaten der Lehrerstichprobe. Lehrkräfte an beruflichen Schulen kooperieren intensiver mit externen Stellen, sie scheinen selbst mehr in Kontakt mit den externen Stellen zu stehen, sodass (möglicherweise) die Schulleiterinnen und Schulleiter dieser Aufgabe in geringerem Maße nachkommen (müssen).

Tabelle 95: Schulexterne Kooperation – Ausmaß aus Sicht der Schulleitungen (nach Schulart)

Gymnasium	Realschule	Berufliche Schulen
1. Andere Schulen (100 %)	1. Andere Schulen (100 %)	1. Behörden der Stadt München (97 %)
2. Hochschulen/Universitäten (100 %)	2. Jugendamt/Jugendhilfe (100 %)	2. Andere Schulen (94 %)
3. Behörden der Stadt München (100 %)	3. Bundesagentur für Arbeit (100 %)	3. Bundesagentur für Arbeit (94 %)
4. Kulturelle Einrichtungen (92 %)	4. Polizei (100 %)	4. Polizei (94 %)
5. Jugendamt/Jugendhilfe (85 %)	5. Kulturelle Einrichtungen (93 %)	5. Kulturelle Einrichtungen (91 %)
6. Beratungsstellen (85 %)	6. Behörden der Stadt München (93 %)	6. Hochschulen/Universitäten (89 %)
7. Bundesagentur für Arbeit (85 %)	7. Beratungsstellen (92 %)	7. Ausbildungsbetriebe (82 %)
8. Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten (83 %)	8. Ausbildungsbetriebe (86 %)	8. Innungen/Kammern (77 %)
9. Polizei (77 %)	9. Wirtschaftsunternehmen (79 %)	9. Beratungsstellen (71 %)
10. Wirtschaftsunternehmen (75 %)	10. BildungsLokale der Stadt München (71 %)	10. Wirtschaftsunternehmen (63 %)

Weitere Befunde zur Perspektive der Schulleitungen lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Andere Schulen und die Behörden der Stadt München sind für die Schulleitungen aller Schularten wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner. Generell finden sich vielfach dieselben zwischen den Schularten, wenn sich auch teils die Häufigkeit der Zusammenarbeit je nach Schulart unterscheidet.
- Unterschiede ergeben sich in der Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten: Während alle Schulleitungen an Gymnasien mit diesen zusammenarbeiten und auch knapp 90 Prozent derer an beruflichen Schulen mit diesen Institutionen zusammen, nennen die an Realschulen diese nicht unter den zehn häufigsten Partnerinnen und Partner.
- Wiederum sind Jugendamt/Jugendhilfe aus Sicht der Realschulleitungen wichtige Ansprechpartnerinnen und -partner. An Gymnasien wird seltener mit dem Jugendamt/der Jugendhilfe zusammengearbeitet (85 Prozent), an beruflichen Schulen noch weniger (51 Prozent, nicht in der Tabelle enthalten).
- Ausbildungsbetriebe (82 Prozent) sind wichtige Kooperationspartnerinnen/-partner an beruflichen Schulen. Auch Schulleitungen an Realschulen berichten von Kooperationen mit Ausbildungsbetrieben (86 Prozent), die an Gymnasien berichten dies eher selten (25 Prozent, nicht in der Tabelle). Innungen und Kammern sind für die beruflichen Schulen wichtig (77 Prozent). Knapp 60 Prozent der Schulleitungen der Realschulen bestätigen dies auch, die Schulleitungen des Gymnasiums verneinen dies ausnahmslos (nicht in der Tabelle).

Vergleicht man diese Resultate mit denen der Lehrkräfte, fallen einige Gemeinsamkeiten auf. So sind beispielsweise andere Schulen oder Behörden der Stadt München auch aus Sicht der



Lehrerinnen und Lehrer wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner. Generell ähneln sich die von Lehrkräften und Schulleitungen häufig, wobei sich die Einschätzung der Häufigkeit teils unterscheidet. Zum Beispiel nennen Lehrende an Gymnasien Beratungsstellen an zehnter Stelle (33 Prozent), für Schulleitungen sind diese mit 85 Prozent die/der sechsthäufigste Partnerin/Partner. Analog verhält es sich z.B. in den Realschulen mit Jugendamt/Jugendhilfe und an den beruflichen Schulen mit Hochschulen/Universitäten.

Betrachtet man die zehn häufigsten Partnerinnen und Partner der Zusammenarbeit, fällt ebenso auf, dass es sowohl Kooperationen gibt, die nur von den Lehrkräften genannt werden sowie solche, die ausschließlich von den Schulleitungen angeführt werden.

- An Gymnasien arbeiten Lehrende mit Vereinen und privaten Trägern zusammen, für die Schulleitungen zählen diese nicht zu den wichtigsten Kooperationspartnerinnen/-partnern.
- Im Gegensatz dazu kooperieren die Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien oft mit Wirtschaftsunternehmen, was die Lehrenden so nicht beschreiben.

An den Realschulen sind Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten oder Schulbegleitungen ausschließlich Kooperationspartnerinnen und -partner der Lehrkräfte, während die Schulleiterinnen und Schulleiter z.B. die Bundesagentur für Arbeit, Wirtschaftsunter Schulleitungen an Gymnasien und beruflichen Schulen wünschen sich eine intensivere Zusammenarbeit mit anderen Schulen (55 bzw. 42 Prozent), während die an Realschulen insbesondere die Kooperation mit kulturellen Einrichtungen ausbauen möchten (70 Prozent). An einer engeren Zusammenarbeit mit kulturellen Institutionen haben auch die Schulleitungen der beruflichen Schulen und Gymnasien (40 Prozent) Interesse. Die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter der Realschulen würde gerne intensiver mit dem Jugendamt/der Jugendhilfe kooperieren, an den Gymnasien stimmt dem gut ein Drittel zu. Aus Sicht der Schulleitungen der beruflichen Schulen ist dies weniger relevant, 20 Prozent würden allerdings gerne (intensiver) mit der Jugendsozialarbeit an Schulen zusammenarbeiten.

- nehmen oder BildungsLokalen benennen.
- Private Träger und Jugendarbeit an Schulen sind für Lehrkräfte an beruflichen Schulen häufig bedeutsam, die Schulleitungen nennen diese jedoch nicht unter den zehn wichtigsten Partnerinnen und Partnern. Dafür kooperieren die Schulleiterinnen und Schulleiter der beruflichen Schulen oft mit der Bundesagentur für Arbeit oder Beratungsstellen.

Zusammenfassend gibt es Überschneidungen und Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen. Insgesamt charakterisieren die Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schularten die Zusammenarbeit mit Behörden und Institutionen als intensiver als die Lehrkräfte.

Wunsch nach Intensivierung der Kooperation

Schulleitungen an Gymnasien und beruflichen Schulen wünschen sich eine intensivere Zusammenarbeit mit anderen Schulen (55 bzw. 42 Prozent), während die an Realschulen insbesondere die Kooperation mit kulturellen Einrichtungen ausbauen möchten (70 Prozent). An einer engeren Zusammenarbeit mit kulturellen Institutionen haben auch die Schulleitungen der beruflichen Schulen und Gymnasien (40 Prozent) Interesse. Die Hälfte der Schulleiterin-

nen und Schulleiter der Realschulen würde gerne intensiver mit dem Jugendamt/der Jugendhilfe kooperieren, an den Gymnasien stimmt dem gut ein Drittel zu. Aus Sicht der Schulleitungen der beruflichen Schulen ist dies weniger relevant, 20 Prozent würden allerdings gerne (intensiver) mit der Jugendsozialarbeit an Schulen zusammenarbeiten.

Tabelle 96: Schulexterne Kooperation – Wunsch nach Intensivierung aus Sicht der Schulleitungen (nach Schularten)

Gymnasium	Realschule	Berufliche Schulen
1. Andere Schulen (55 %)	1. Kulturelle Einrichtungen (70 %)	1. Andere Schulen (42 %)
2. Beratungsstellen (46 %)	2. Jugendamt/Jugendhilfe (50 %)	2. Kulturelle Einrichtungen (40 %)
3. Jugendamt/Jugendhilfe (36 %)	3. BildungsLokale der Stadt München (50 %)	3. Hochschulen/Universitäten (39 %)
4. Hochschulen/Universitäten (36 %)	4. Schulbegleitungen (44 %)	4. Beratungsstellen (28 %)
5. Kulturelle Einrichtungen (36 %)	5. Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten (40 %)	5. Bundesagentur für Arbeit (28 %)
6. Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten (30 %)	6. Beratungsstellen (40 %)	6. Ausbildungsbetriebe (28 %)
7. Bundesagentur für Arbeit (30 %)	7. Andere Schulen (40 %)	7. Wirtschaftsunternehmen (25 %)
8. Polizei (27 %)	8. Jugendsozialarbeit an Schulen (40 %)	8. Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten (20 %)
9. Schulbegleitungen (22 %)	9. Bundesagentur für Arbeit (30 %)	9. Migrationshelferinnen/Migrationshelfer (19 %)
10. Vereine (20%)	10. Vereine (30%)	10. Jugendsozialarbeit an Schulen (18 %)

Verglichen mit den Lehrkräften werden im Wesentlichen dieselben Partnerinnen und Partner genannt, die Gewichtung unterscheidet sich aber. An erster Stelle steht bei den Gymnasiallehrkräften der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit mit Hochschulen/Universitäten, an zweiter Position sind Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten angeführt. Diese sind für die Schulleitungen weniger relevant. In den anderen Schularten verhält es sich genauso: Lehrkräfte an beruflichen Schulen sehen z.B. Bedarf an einer intensiveren Zusammenarbeit mit Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, die Schulleitungen schätzen dies weniger wichtig ein. Insgesamt wünscht sich in allen Schularten übereinstimmend ein prozentual größerer Anteil der Schulleitungen einen Ausbau der Zusammenarbeit als dies bei den Lehrkräften der Fall ist. Dabei zeigen sich, wie zuvor skizziert, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

Welche personellen bzw. zeitlichen Ressourcen haben Schulen für Inklusion/Integration/ Diversität? Gesamtbetrachtung

In Ergänzung zu dem in Kapitel 3.3.2 schon aufgeführten weiteren Personal, das an den Schulen tätig ist, wurden die Schulleitungen danach befragt, wofür und in welcher Höhe an ihren Schulen Anrechnungsstunden vergeben werden. Im Folgenden werden ausschließlich die



Inhalte berichtet, die für die Bereiche Inklusion bzw. Diversität von Bedeutung sind. Da die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Beratungslehrkräfte bereits genannt wurden, sind diese hier nicht mehr gesondert aufgelistet. Es sei jedoch erwähnt, dass es diese beiden Personengruppen sind, für die an den Schulen die meisten Anrechnungsstunden bestehen. Diese spielen eine wesentliche Rolle, wenn es z.B. um die Beratung, Unterstützung oder Information von Kolleginnen und Kollegen, Eltern oder Schülerinnen und Schüler. Eine hohe Zahl an Anrechnungsstunden für diese Tätigkeiten ist also vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität und Diversität an den Schulen von zentraler Bedeutung.

Zusätzlich gibt es an den Schulen auch einige Anrechnungsstunden, die darüber hinaus für den Umgang mit Inklusion beziehungsweise Diversität zur Verfügung stehen.

Tabelle 97: Art und Höhe von Anrechnungsstunden im Kontext Inklusion/Diversität (gesamt)

Inhalte der Anrechnungsstunden	Häufigkeit	Höhe der Stunden	
		Min	Max
Berufsintegrationsklassen (BIK)/Sprachförderung	9 %	1	4
Lern-/Sozialcoaching	7 %	1	25
Bedarfsorientierte Budgetierung/Budgetstunden	7 %	1	38
Inklusion/Förderschwerpunkte	4 %	1	3

Die Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter dazu, für was die Anrechnungsstunden vergeben wurden, sind thematisch zusammengefasst.

- So setzt sich beispielsweise der Bereich Berufsintegrationsklassen (BIK)/Sprachförderung aus Angaben wie „Flüchtlingsklasse“ oder „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“ zusammen. Insgesamt gaben sechs Schulleitungen dies an, was neun Prozent der Gesamtstichprobe entspricht. Damit ist dieser Bereich zugleich der am häufigsten genannte. Die Zahl der Anrechnungsstunden schwankt dabei zwischen einer und vier Stunden.
- Weiter berichten fünf Schulleiterinnen und Schulleiter (7 Prozent), dass für Lern- bzw. Sozialcoaching Stunden angerechnet werden. Deren Höhe schwankt zwischen einer und 25 Stunden, sodass die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen hier sehr groß sind.
- Das gilt auch für Anrechnungsstunden für Bedarfsorientierte Budgetierung oder Budgetstunden. Dafür werden maximal 38 Stunden angerechnet, während es auch Schulen gibt, denen nur eine Anrechnungsstunde für diesen Bereich zur Verfügung steht. Ebenfalls fünf Schulleiterinnen und Schulleiter nennen diesen Inhalt, was sieben Prozent entspricht.
- Unter der Überschrift „Inklusion/Förderschwerpunkte“ sind die Äußerungen zusammengefasst, die entweder direkt auf Inklusion abzielen, oder spezifischer sind, wie „Betreuung von Autisten“ oder „Schwerbehinderung“. Vier Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter machen Angaben, die in diesen Bereich fallen. Den Schulen stehen zwischen einer und drei Stunden für entsprechende inklusive Förderung und Betreuung zur Verfügung.

Wie ist die Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter auf den Bedarf an Ressourcen? Gesamtbeurteilung.

Auch die Schulleitungen wurden um eine Einschätzung der für eine zunehmende Heterogenität notwendigen Ressourcen gebeten. Tabelle 97 bildet die zehn häufigsten Nennungen ab.

Tabelle 98: Wunsch der Schulleitungen nach Ressourcen – Ausmaß (gesamt)

Ressourcen	(sehr) wichtig	(eher) nicht wichtig
Zeit für Teambesprechungen	100 %	-
Unterstützung durch die Schulleitung	98 %	2 %
Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung)	98 %	2 %
Kleine Klassengrößen	97 %	3 %
Zeit für differenzierten Unterricht	94 %	6 %
Zeit für die Planung individueller Förderung (z.B. Unterricht, Förderpläne)	89 %	11 %
Flexibles Budget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterial u.ä.	87 %	13 %
mehr Schulpsychologinnen/-psychologen-Stunden	86 %	14 %
Doppelbesetzungen	86 %	14 %
Räume für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung	85 %	15 %

Als am wichtigsten schätzen Schulleiterinnen und Schulleiter Zeit für Teambesprechungen, Unterstützung durch die Schulleitung, Anrechnungsstunden und kleine Klassengrößen ein, hier stimmen (nahezu) alle Befragten zu. Auch weitere zeitliche Ressourcen (für differenzierten Unterricht (94 Prozent) und zur Planung individueller Förderung (89 Prozent)) sowie personelle Aspekte (mehr Stunden für die Schulpsychologie und Doppelbesetzungen, je 86 Prozent) sind von großer Bedeutung. Ein flexibles Budget und mehr Räume für die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft werden als wichtig erachtet und erreichen Zustimmungswerte von über 80 Prozent. Dies gilt auch für andere Ressourcen, die erfragt, aber nicht in der Tabelle enthalten sind, wie den Einsatz zusätzlichen pädagogischen Personals (83 Prozent) oder die Vernetzung der Schule mit anderen Schulen (81 Prozent).

Ergebnisse nach Schulart

Analog zur Gesamtstichprobe stimmen die Schulleiterinnen und Schulleiter aller drei Schularten darin überein, dass Zeit für Teambesprechungen (mit) die wichtigste Ressource in einem auf Diversität ausgerichteten Schulsystem ist. Auch darüber hinaus sind in den drei Schularten überwiegend die gleichen Ressourcen benannt, allerdings wird diesen teilweise unterschiedliche Bedeutung beigemessen. So sehen beispielsweise die Leitungen beruflicher Schulen (94 Prozent) etwas weniger Dringlichkeit, die Klassengröße zu verringern als die Schulleitungen an den Gymnasien und Realschulen (je 100 Prozent). Auch die Unterstützung durch die Schulleitung wird von den Leiterinnen und Leitern der allgemeinbildenden Schulen etwas wichtiger eingeschätzt (100 Prozent) als von den Schulleitungen der beruflichen Schulen (96 Prozent).

Tabelle 99: Wunsch der Schulleitungen nach Ressourcen – Ausmaß (nach Schularten)

Gymnasium	Realschule	Berufliche Schulen
1. Zeit für Teambesprechungen (100 %)	1. Zeit für Teambesprechungen (100 %)	1. Zeit für Teambesprechungen (100 %)
2. Unterstützung durch die Schulleitung (100 %)	2. Unterstützung durch die Schulleitung (100 %)	2. Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung) (97 %)
3. Kleine Klassengrößen (100 %)	3. Kleine Klassengrößen (100 %)	3. Doppelbesetzungen (97 %)
4. Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung) (100 %)	4. Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung) (100 %)	4. Unterstützung durch die Schulleitung (96 %)
5. Zeit für differenzierten Unterricht (92 %)	5. Zeit für differenzierten Unterricht (100 %)	5. Kleine Klassengrößen (94 %)
6. Zeit für die Planung individueller Förderung (92 %)	6. Räume für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung (100 %)	6. Zeit für differenzierten Unterricht (91 %)
7. mehr Schulpsychologiestunden (92 %)	7. Zusätzliches pädagogisches Personal (100 %)	7. Flexibles Budget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterial o.ä. (88 %)
8. Flexibles Budget für die Anschaffung von Unterrichtsmaterial o.ä. (92 %)	8. Zeit für die Planung individueller Förderung (93 %)	8. mehr Schulpsychologiestunden (85 %)
9. Vernetzung der Schule mit anderen Schulen (85 %)	9. Doppelbesetzungen (93 %)	9. Zeit für die Planung individueller Förderung (85 %)
10. Einzelunterricht für Schülerinnen/Schüler mit besonderem Förderbedarf (77 %)	10. Barrierefreiheit (92 %)	10. Räume für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung (82 %)

Neben den Ähnlichkeiten gibt es auch Unterschiede zwischen den Schularten. So halten z.B. insbesondere Schulleiterinnen und Schulleiter der beruflichen Schulen Doppelbesetzungen für zentral (97 Prozent), ebenso die der Realschulen (93 Prozent). Die Schulleitungen der Gymnasien betrachten diese als deutlich weniger relevant (lediglich 46 Prozent, nicht in der Tabelle enthalten). Räumliche Ressourcen hingegen befinden sich nicht unter den häufigsten Nennungen der Gymnasialschulleitungen, an Realschulen (100 Prozent) und beruflichen Schulen (82 Prozent) äußern die Schulleiterinnen und Schulleiter höheren Bedarf an Räumen für differenzierten Unterricht oder Einzelförderung. Die Vernetzung der Schule mit anderen Schulen sowie Einzelunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen wird ausschließlich von den Schulleitungen der Gymnasien unter den zehn wichtigsten Ressourcen gesehen. Wiederum befinden sich ausschließlich die Realschulleitungen die Barrierefreiheit als zentrales Thema. Neben den vielen Überschneidungen, bestehen also auch schulartspezifische Unterschiede hinsichtlich der Bedarfe.

Die Einschätzung der Ressourcen von Lehrenden und Leitenden: Vergleich

Im Vergleich fällt zunächst auf, dass die Einschätzungen der Schulleitungen inhaltlich im Wesentlichen mit denen der Lehrerinnen und Lehrer übereinstimmen. Ressourcen wie Zeit für differenzierten Unterricht, Anrechnungsstunden (z.B. für Beratung), kleine Klassengrößen oder Unterstützung durch die Schulleitung zählen nicht nur aus Sicht der Lehrkräfte, sondern auch



aus der von Schulleiterinnen und Schulleitern zu den wesentlichen Ressourcen, derer eine heterogenen Schülerschaft bedarf. Insgesamt fällt die Gewichtung der Ressourcen durch die Schulleiterinnen und Schulleiter etwas verhaltener aus als die der Lehrenden. Überwiegend werden aber dieselben Ressourcen als wichtig erachtet, wenn auch eben teils mit anderer Gewichtung. Beispielsweise halten die Schulleiterinnen und Schulleiter Zeit für Teambesprechungen für die wichtigste Ressource, während die Lehrkräfte diese an sechster Stelle einordnen. Die Schulleitungen halten also den Austausch ihres Kollegiums für essenziell, während die Lehrkräfte stärker ihre tägliche Arbeit im Klassenzimmer und kleinere Klassen im Blick haben. Auffallend ist, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleiterinnen und Schulleiter die Unterstützung durch die Schulleitung als die zweitwichtigste Ressource benennen. Nur wenn die Schulleitung also die Maßnahmen und Veränderungen mitträgt und den Lehrenden zur Seite steht, kann der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt gelingen.

Unterschiede finden sich beispielsweise im personellen Bereich bzw. im entsprechenden Stundenkontingent. Lehrkräfte äußern den Wunsch nach zusätzlichem pädagogischem Personal, was bei den Schulleitungen nicht zu den wichtigsten Nennungen zählt. Wiederum ist bei den Schulleiterinnen und Schulleitern eine Aufstockung der Stunden der Schulpsychologinnen/-psychologen relevanter. Anders als die Lehrkräfte halten die Schulleitungen die sonderpädagogische Qualifikation von Regellehrkräften (z.B. in Diagnostik) für die Ressource, die am wenigsten Bedeutung hat (55 Prozent). Dennoch besteht Einigkeit: Es besteht ein Bedarf an verstärktem Einsatz von Fachkräften, soll Inklusion gelingen.

Mit Blick auf die verschiedenen Schularten sehen, analog zu den Lehrkräften, die Schulleitungen an Realschulen die größten Bedarfe insgesamt, während die an beruflichen Schulen die größte Zurückhaltung zeigen. Unterschiede bestehen dahingehend: An den Gymnasien halten die Lehrkräfte zusätzliches pädagogisches Personal sowie Barrierefreiheit für essenziell. Im Gegensatz dazu nennen die Schulleitungen die Vernetzung der Schule mit anderen Schulen sowie Einzelunterricht für Schülerinnen und Schüler. Während sich die Lehrkräfte also konkrete Unterstützung für ihr Handeln im Schulalltag wünschen, richten die Schulleiterinnen und Schulleiter den Fokus eher auf die übergeordnete Schulstruktur, beispielsweise in Form von Vernetzung. Sowohl Schulleitungen als auch Lehrende haben jedoch auch die Schülerschaft im Blick, wie sich durch die Aspekte Barrierefreiheit und Einzelförderung zeigt.

An den Realschulen äußern die Lehrenden im Gegensatz zu den Schulleiterinnen und Schulleitern Bedarf an flexiblem Budget und dem Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, während die Schulleitungen die Barrierefreiheit der Schulhäuser als wichtig einschätzen. Die Lehrkräfte wünschen sich vermehrt finanzielle Mittel und personelle Unterstützung im Alltag, die Leitungsebene denkt stärker an Zugänge und bauliche Maßnahmen.

Unterschiede zwischen den Schulleitungen und Lehrenden der beruflichen Schulen finden sich im Bereich personeller bzw. zeitlicher Ressourcen. So geben die Lehrerinnen und Lehrer an, zusätzliches pädagogisches Personal wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sei wichtig, die Schulleiterinnen und Schulleiter sehen dagegen eher Bedarf an einer Aufstockung der Stunden der Schulpsychologie.



7.2 Beispiel für ein Fortbildungsangebot zu Autismus

Beispiel für ein innovatives bestehendes Fortbildungsangebot, das auf Inklusion und Teilhabe abzielt, dabei aber nicht einzelne Lehrerinnen und Lehrer als Individuen, sondern die ganze Schule als System stark und kompetent machen will.

Pädagogik AutismusSensible Schule (P-ASS) – Konzeptionelle Grundlagen eines inklusionsstarken Fortbildungs- und Beratungsprogramms für allgemeinbildende und berufliche Schulen

Zu den Zielen und Inhalten der Fortbildung

Ziele der Fortbildung P-ASS sind

- die Entwicklung einer positiven Grundhaltung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung (Menschenbild), sowie
- der Aufbau professionellen Wissens über Autismus (Theorie) und das Kennen- und Nutzenlernen hilfreicher wie evidenzbasierter Unterstützungs- und Beschulungsformen für Kinder und Jugendliche mit ASS bei Lehr- und Betreuungspersonen im schulischen Kontext (Handlungswissen).

Das Fortbildungsprogramm P-ASS macht es sich zur Aufgabe, Schulen zu autismsensiblen Schulen fort- und auszubilden, um Kindern und Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum eine optimale Lern- und Entwicklungsumgebung bereitzustellen und um didaktisch auf die besonderen Lern- und Förderbedarfe professionell eingehen zu können.

Die Fortbildungsreihe besteht aus einem Basismodul und acht Vertiefungsmodulen. Grundsätzlich wird das Basismodul an jeder Schule, die sich für die Fortbildung P-ASS entscheidet, obligatorisch durchgeführt. Darauf aufbauend können die Schulen aus den Vertiefungsmodulen je nach Bedarf und Vorwissen über die Inhalte zusätzlich zwei Module wählen.

Zum Umfang und zur Zielgruppe der Fortbildung

Auch wenn Schulentwicklungen maßgeblich von den Lehrkräften und Schulleitungen getragen und der Erfolg von deren Engagement und Fortbildungsbereitschaft abhängt, sollen über die Fortbildung P-ASS die Schulen erreicht und als Adressat das gesamte Kollegium statt einzelner Lehrkräfte angesprochen werden. Damit sollen die Schulen als System befähigt werden. Einzelne Lehrkräfte, die sich Wissen in Fortbildungen angeeignet haben, firmieren allzu oft und schnell als Expertinnen und Experten im Kollegium und müssen zur Entlastung für das gesamte Kollegiums agieren, das sich dann aber nicht mit dem Problem auseinandersetzen muss und von daher auch keine Kompetenzen erwerben und eigenständig nutzen kann. Deshalb soll das ganze Kollegium und die ganze Schulfamilie bei dem Fortbildungsprogramm mitgenommen und beteiligt werden. Damit soll auch sichergestellt werden, dass die Kompetenz an der Schule aufgebaut wird, dort bleibt und nachhaltig weiterentwickelt wird.

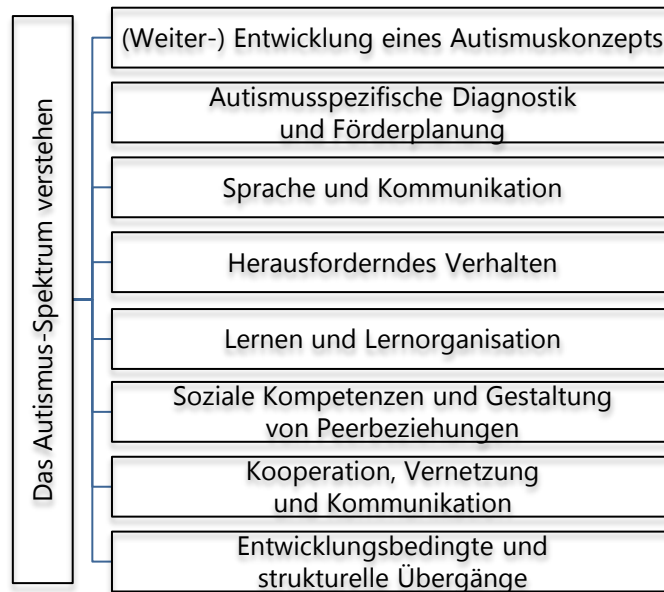


Abbildung 50: Modell autismusspezifischer Kompetenzen

Zu allen Modulen existieren ausgearbeitete Studienbriefe, Lernunterlagen, eine umfangreiche Materialsammlung, Workloadaufgaben, Übungsbeispiele, Fallvignetten, Videobeispiele, Checklisten und Literaturempfehlungen, die von den teilnehmenden Schulen ausgiebig und konstruktiv sowohl im Selbststudium als auch in der Kontaktzeit mit den Fortbildnerinnen und Fortbildnern für den Kompetenzerwerb genutzt werden können. Hierzu können die teilnehmenden Schulen zugriffsgeschützt auf eine interaktive Internetplattform zugreifen, diese dort einsehen und bearbeiten. Zusätzlich werden zu den Weiterbildungstagen Coachingtermine angeboten, die von Seiten der Schule bezüglich konkreter Fallbeispiele durch Besprechungen und Hospitationen der Expertengruppe in Anspruch genommen werden können. Zudem besteht die Möglichkeit des Email-Supports.

Zur Orientierung: Der Rahmen, in dem die Fortbildung entwickelt und derzeit angeboten wird

Durchgeführt wird die Fortbildung im Rahmen des Forschungsprojektes „Autismus-Spektrum-Störungen – Gelingensfaktoren inklusiver Erziehung, Bildung und Förderung an ausgewählten Schulen in Bayern“. Die zentralen Akteure sind die LMU München (Prof. Dr. Markowetz) und das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München (Thomas Lustig, Abteilungsleiter Grund-, Mittel- und Förderschulen) in Kooperation mit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (Prof. Dr. Eckert). Ab dem Schuljahr wird das Projekt 2018-19 an ausgewählten Schulen in den sieben Regierungsbezirken in Bayern realisiert. Die Fortbildung für Schulen findet binnen eines Schuljahres statt und umfasst eine Kontaktzeit mit den Fortbildnerinnen und Fortbildnern und dem Kollegium von durchschnittlich 60 Stunden, die sich auf halbtägige und/oder ganztägige individuell mit den Schulen vereinbarte Fortbildungstage aufteilen. Hinzu kommt die Zeit, die das Kollegium im Selbststudium zusätzlich mit den Studienbriefen und Materialien zu den Vertiefungsmodulen verbringt und die Zeit, die bei Inanspruchnahme des autismusspezifischen Coachingsangebotes anfällt und interaktiv mit der Expertengruppe per Email beansprucht wird.



Operativ tätig sind in dem Programm 16 Pädagoginnen und Pädagogen der LMU München und des ISB München, die mit Autismusfragen in Theorie und Praxis sehr vertraut sind, berufspraktisch im MSD-A in Bayern als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Schuldienst arbeiten sowie an der Erstellung der Fortbildungsmaterialien aktiv beteiligt waren. Die mit den Schulen gemachten Erfahrungen werden wissenschaftlich bilanziert, die Fortbildungskonzeption wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Am Ende sollen jene Schulen, die diese Fortbildung absolviert und die erworbene Expertise in die eigene Praxis erfolgreich und nachhaltig als System mit System im System umgesetzt haben, das Prädikat „autismussensible Schule“ verliehen und bescheinigt werden.

Zu den Details: Wie ist die Fortbildung aufgebaut? Welche Inhalte werden thematisiert?

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben das Basismodul und die acht Vertiefungsmodule und sollen einen Einblick in die Inhalte geben und den Kompetenzerwerb ausweisen.

Basismodul: „Das Autismus-Spektrum verstehen“

In diesem Modul geht es in erster Linie darum, das Autismus-Spektrum besser zu verstehen. Dies möchten wir einerseits mit der Arbeit an der eigenen Haltung, im Sinne einer Wertklärung gegenüber Menschen mit Autismus erreichen. Andererseits möchten wir dies mit der Vermittlung eines aktuellen, autismusspezifischen Wissens erzielen, wobei ein Mindeststand an Wissen an jeder Schule angestrebt wird. Außerdem sollen die Teilnehmenden in diesem Modul an die erste Auseinandersetzung mit der in der Schule bereits vorhandenen Kompetenzen und Bedürfnissen herangeführt werden. In einem weiteren Sinne soll mit diesem Modul sichergestellt werden, dass die Schule für das Programm bereit ist, den Handlungsbedarf präsent hat und ausreichend Motivation mitbringt, um den nötigen Zeitaufwand auf sich zu nehmen. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Das Kollegium als Ganzes und die Mitarbeitenden im Einzelnen kennen ihre Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit ASS, reflektieren diese und passen sie gegebenenfalls an.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen/Therapeutinnen und Therapeuten) verfügen über ein vertieftes Wissen über den Ursprung und die sicht- und erfahrbaren Aspekte der Autismus-Spektrum-Störung.
- Kernkompetenz 3: Das Kollegium als Ganzes und die Mitarbeitenden im Einzelnen kennen die im Team vorliegenden Kompetenzen und die Bedürfnisse für die Arbeit für und mit Kindern und Jugendlichen mit ASS.
- Kernkompetenz 4: Die zuständigen Fachpersonen kennen förderliche und hemmende Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche mit ASS.

Vertiefungsmodul 1: „(Weiter-) Entwicklung eines Autismuskonzepts“

Dieses Modul befasst sich mit der Entwicklung eines Konzepts zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS bzw. mit der Weiterentwicklung eines bereits bestehenden Konzepts. Der (Weiter-)Entwicklung eines Autismuskonzepts messen wir eine große Bedeu-



tung bei, weil dadurch eine Entscheidung, autismusfreundlicher zu werden, einen formellen und verbindlichen Charakter erhält. Dies möchten wir insbesondere durch die vertiefte Auseinandersetzung mit den vorhandenen Ressourcen und Stärken sowie den Entwicklungsbedürfnissen an der Schule im zuständigen Fachteam (Steuerungsgruppe) erreichen. Dieses Modul weist inhaltliche Überschneidungen zum Basismodul auf, die als Vertiefung zu verstehen sind. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Das zuständige Fachteam kennt aktuelle Ressourcen und Stärken der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS an der eigenen Schule.
- Kernkompetenz 2: Das zuständige Fachteam kennt den aktuellen Entwicklungsbedarf bezüglich der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS an der eigenen Schule.
- Kernkompetenz 3: Das zuständige Fachteam kann eine mittel- und langfristige Zielvorstellung für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS an der eigenen Schule formulieren.
- Kernkompetenz 4: Das zuständige Fachteam kann notwendige Arbeitsschritte zur Erreichung dieser Zielvorstellung formulieren und bildet eine Hierarchie für die Umsetzung dieser Arbeitsschritte.

Vertiefungsmodul 2: „Autismusspezifische Diagnostik und Förderplanung“

Dieses Modul befasst sich mit der Diagnostik als allgemeine Voraussetzung für eine dem Entwicklungsstand entsprechende Förderplanung (Förderdiagnostik) sowie mit Screening-Instrumenten bei Verdacht auf eine Störung aus dem Autismus-Spektrum (diagnostische Beobachtungsbögen bzw. Interviews). Je nach Bedarf der jeweiligen Schule werden Grundlagen der Diagnostik und Förderplanung vermittelt und die Besonderheiten bei Autismus hervorgehoben oder auch gezielt spezifische Instrumente für die Förderplanung vorgestellt. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen/Therapeutinnen und Therapeuten) kennen diagnostische Verfahren mit den Zielen der Erhärtung eines Verdachts auf Autismus.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen kennen diagnostische Instrumente und Screeningverfahren als Basis für die Förderplanung (Förderdiagnostik).
- Kernkompetenz 3: Die zuständigen Fachpersonen können die Diagnostik systematisch als Kind-Umfeld-Analyse durchführen.
- Kernkompetenz 4: Die zuständigen Fachpersonen können, basierend auf einer präzisen Lernstanderfassung bzw. Förderdiagnostik, eine angemessene und individuelle Förderplanung durchführen.

Vertiefungsmodul 3: „Sprache und Kommunikation“

In diesem Modul geht es darum, dass die Teilnehmenden einzuschätzen lernen, auf welchem Entwicklungsstand sich die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes oder Jugendlichen mit ASS befinden, um im Anschluss daran kommunikative Kompetenzen weiter zu entwickeln. Wir möchten den Teilnehmenden im Weiteren auch Werkzeuge vermitteln, um



die Sprache bzw. die kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes gezielt zu fördern. Dazu ist es notwendig, dass die Teilnehmenden wissen, welche Besonderheiten Kinder und Jugendliche mit ASS im Bereich der Sprache und Kommunikation mitbringen und welche Herausforderungen daraus für die Schule entstehen können. Weiter müssen die Teilnehmenden erfahren, wie sie diesen Herausforderungen (bestenfalls präventiv) begegnen können. Wo nötig, soll verdeutlicht werden, dass Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprache bzw. funktionale Sprache angemessene ergänzende oder alternative Kommunikationsformen (AAC bzw. Unterstützte Kommunikation, UK) angeboten werden sollten, um am Schulleben teilzuhaben. Die verschiedenen Kommunikationsformen und -hilfen innerhalb der UK sowie die Prinzipien zu deren Einführung werden in diesem Modul ebenso vermittelt. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen/Therapeutinnen und Therapeuten) kennen mögliche förderdiagnostische Verfahren zur Erfassung des Kommunikations- und Sprachstands von Kindern und Jugendlichen mit ASS.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen kennen mögliche Maßnahmen und Handlungsansätze zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten (z.B. Unterstützte Kommunikation).
- Kernkompetenz 3: Die zuständigen Fachpersonen können Kommunikationsprozesse individuell unterstützen sowie im Hinblick auf eine größtmögliche Teilhabe der Kinder und Jugendlichen gestalten.

Vertiefungsmodul 4: „Herausforderndes Verhalten“

In diesem Modul geht es darum, dass die Teilnehmenden lernen, stets nach möglichen Erklärungsansätzen für herausforderndes Verhalten zu fragen. In diesem Sinne sehen wir es als wichtiges Ziel an, die Fähigkeit zur funktionalen Verhaltensanalyse unter Beachtung von Zeit und Mitteln zu vermitteln. Nicht zuletzt sollen die Teilnehmenden lernen, eine gewisse Distanz zu herausfordernden Situationen einzunehmen und sich als wirksam im Umgang mit einem für alle Beteiligten schwierigen Verhalten zu erleben. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen/Therapeutinnen und Therapeuten) erkennen und verstehen herausforderndes oder besonderes Verhalten vor dem Hintergrund des Autismus.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen können herausforderndes Verhalten funktional und unter Einbezug erprobter Analysemodelle betrachten.
- Kernkompetenz 3: Die zuständigen Fachpersonen kennen spezifische Maßnahmen und Handlungsansätze zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit ASS.

Vertiefungsmodul 5: „Lernen und Lernorganisation“

In diesem Modul geht es darum, der Schule das notwendige Wissen zu vermitteln, um Lernsituationen autismusspezifisch und auf den individuellen Bedarf angepasst gestalten zu kön-



nen. Dazu gehört in erster Linie ein fundiertes Wissen über typische Auswirkungen des Autismus auf das Lernen. Weiter sollen Prinzipien der Lernorganisation für Menschen mit ASS (z.B. TEACCH) vermittelt werden. Schließlich gilt es, der Schule Hinweise mitzugeben, wie sie Gelingensbedingungen für das erfolgreiche Lernen von Kindern und Jugendlichen mit ASS in der Praxis implementieren kann. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen/Therapeutinnen und Therapeuten) haben Kenntnisse über autismspezifische Lernprozesse.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen sind sensibilisiert für typische Herausforderungen und Hindernisse im Lernen von Kindern und Jugendlichen mit ASS.
- Kernkompetenz 3: Die zuständigen Fachpersonen kennen Arbeitsprinzipien zur Unterstützung von Lernprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit ASS.
- Kernkompetenz 4: Die zuständigen Fachpersonen kennen räumliche und zeitliche Strukturierungshilfen zur Optimierung von Lernumgebungen.

Vertiefungsmodul 6: „Soziale Kompetenzen und Gestaltung von Peerbeziehungen“

Dieses Modul fokussiert primär die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS im Entwicklungsbereich der sozialen Kompetenzen. Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bildet die Gestaltung der Kontakte zu Gleichaltrigen im schulischen Kontext. Über differenzierte Kenntnisse zu den Besonderheiten und Schwierigkeiten in der Gestaltung sozialer Interaktionen zu verfügen, bildet unseres Erachtens eine wichtige Basis, um soziale Lernprozesse zu fördern sowie gelingende Kontakte zu den Mitschülerinnen und Mitschülern zu unterstützen. Ebenso umfasst dieses Modul das Thema der Aufklärung und Sensibilisierung der Gleichaltrigen, sodass Verständnis und eine wechselseitige Beziehungsgestaltung angebahnt werden können. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen/Therapeutinnen und Therapeuten) kennen Besonderheiten und Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit ASS in der sozialen Interaktion.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen kennen autismspezifische Konzepte und Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen sowie deren Anwendungsmöglichkeiten im schulischen Kontext.
- Kernkompetenz 3: Die zuständigen Fachpersonen kennen Möglichkeiten der Aufklärung und Sensibilisierung der Gleichaltrigengruppe in Bezug auf die autismspezifischen Besonderheiten und können diese anwenden.
- Kernkompetenz 4: Die zuständigen Fachpersonen können die Gleichaltrigengruppe in die Förderung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit ASS angemessen mit einbeziehen.

Vertiefungsmodul 7: „Kooperation, Vernetzung und Kommunikation mit Eltern, Fachpersonen und (externen) Fachstellen“

Im Mittelpunkt dieses Moduls stehen der Aufbau und die Weiterentwicklung einer gelingenden Kooperation zwischen allen Personen, die an der Förderung und Begleitung eines Kindes



oder Jugendlichen mit ASS beteiligt sind. Zentrale Elemente sind diesbezüglich die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Fachpersonen innerhalb einer Schule sowie die Kooperation mit den Eltern und mit schulexternen Fachpersonen (Therapiestelle u.a.). Aus einer systemischen Perspektive stellen diese Kooperationen wichtige Wirkfaktoren in der Förderung eines jeden Kindes oder Jugendlichen dar und sollten dementsprechend im schulischen Kontext ausreichend Berücksichtigung erhalten. Dieses Modul weist Überschneidungen zum Vertiefungsmodul 1 auf und bietet konkretisierende Ergänzungen zu Unterthemen dieses Moduls. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Das zuständige (Autismus-)Fachteam kann Förderangebote schulin-tern mit allen in die Förderung eines Kindes oder Jugendlichen mit ASS involvierten Fachpersonen koordinieren.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Therapeutinnen und Therapeuten) kennen die Bedeutsamkeit sowie Gestaltungsmöglichkeiten der Kooperation mit den Eltern eines Kindes oder Jugendlichen.
- Kernkompetenz 3: Das zuständige (Autismus-)Fachteam kennt externe Fachstellen und Ansprechpartnerinnen und -partner für spezifische Fragen rund um das Thema ASS.
- Kernkompetenz 4: Das zuständige (Autismus-)Fachteam kann fall- und themenbezogene Vernetzungen und Kooperationen mit Eltern und externen Fachpersonen positiv gestalten.

Vertiefungsmodul 8: „Entwicklungsbedingte und strukturelle Übergänge“

Dieses Modul hat zum Ziel, die Teilnehmenden zu befähigen, kompetent mit entwicklungsbedingten und strukturellen Übergängen umzugehen. Dazu müssen die direkt betroffenen bzw. zuständigen Fachpersonen einerseits diverse Anschluss- und Ausbildungsmöglichkeiten für Personen mit ASS kennen und über effektive Planungsinstrumente verfügen (z.B. Checklisten), mit denen sie die Übergänge gemeinsam mit den Eltern und dem Heranwachsenden planen. Andererseits sollen die Fachpersonen erfahren, welche Besonderheiten im Zusammenhang mit verschiedenen Lebensphasen zu beachten sind. Dabei sollen insbesondere Herausforderungen und Chancen im Zusammenhang mit der Pubertät thematisiert werden. Folgende Kernkompetenzen sollen erworben werden:

- Kernkompetenz 1: Die zuständigen Fachpersonen (Lehrkräfte/Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen/Therapeutinnen und Therapeuten) verfügen über ein Wissen über Besonderheiten bei Autismus in den verschiedenen Lebensphasen.
- Kernkompetenz 2: Die zuständigen Fachpersonen wissen, wie sie strukturelle Übergänge von einer Stufe in die andere bzw. in eine weiterführende Schule oder in den Beruf individuell gestalten können.
- Kernkompetenz 3: Die zuständigen Fachpersonen kennen Angebote (z.B. weiterführende Schulen, Ausbildungsmöglichkeiten) und wichtige Ansprechpartnerinnen/-partner im Zusammenhang mit Übergängen und vermitteln bzw. kooperieren bei Bedarf mit diesen.
- Kernkompetenz 4: Die zuständigen Fachpersonen können eine an die Lebensphase angepasste Unterstützung anbieten und bei Bedarf auch Interventionen initiieren.



7.3 Beispiel für ein Fortbildungsangebot zu Förderplanung

Inklusion ist der Idee verpflichtet, dass jedes Kind einmalig ist. Es lernt entwicklungslogisch auf der Basis seiner ganz individuellen Lern- und spezifischen Entwicklungsausgangslagen und folgerichtig alles andere als zielgleich. Das bedeutet, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse, förderliche Lernwege und Bildungserfolge individualpädagogisch unter partizipativem Einbezug der lernenden Subjekte selbst geplant werden müssten, zugleich aber in den Unterricht gruppenpädagogisch dann auch wieder einzupassen und zu synchronisieren wären. Solche individuelle Förderpläne zu erstellen und diese im Schulalltag umzusetzen, ist für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen selbstverständlich und an Förderschulen tägliche Routine (vgl. Popp, Melzer & Methner, 2017). Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen sind damit zum einen weder in der Ausbildung vertraut gemacht worden, noch gab es für das Lernen in weitgehend homogenisierten Klassen bislang einen echten oder nur bedingt Anlass zu einem deutlichen Mehr an innerer Differenzierung und Individualisierung (Heimlich, 2004), um dennoch traditionell effektiv schulpädagogisch zu arbeiten.

Neben der klassischen Unterrichtsplanung, die sich üblicherweise sehr stark im Nachgang didaktischer Sachanalysen auf die ganze Klasse bezieht, rückt bei der didaktischen Bewältigung der Heterogenität nun zusätzlich als fundamental neue Aufgabe für Lehrende an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen die individuelle Lern- und Förderplanung in den Mittelpunkt, insbesondere die Planung der schulischen Förderung jener Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von behinderungsbedingten Merkmalen oder anderen persönlichen Eigenschaften Lernschwierigkeiten und ernsthafte Probleme bei der üblichen Erbringung von Schulleistungen haben und folgerichtig stets hohen Exklusionsrisiken und Stigmatisierungen ausgesetzt sind, sodass diese letztendlich das Schulversagen auf den Plan rufen und den Verbleib an der Schule verunmöglichen. Im Unterschied zur traditionellen Operationalisierung von Lernzielen, die im Idealfall uniform von der gesamten Klasse erreicht werden sollen, gilt es darüber hinaus eben individuelle Lern- und Förderziele explizit und handlungsanweisend für den Praxisvollzug auszuweisen, die ein individuelles Lernen und prozessual-dynamisches sich Entwickeln möglich machen und so weitgehend sichern, dass kein lernendes Subjekt zur gleichen Zeit in der gleichen Zeit mit den gleichen Lehrpersonen, den gleichen Methoden, Medien und Materialien sich zwingend die gleichen Lern- und Bildungsinhalte erschließen muss.

Unumstritten ist, dass dies mit einem organisatorisch-planerischen Mehraufwand verbunden ist, sehr stark von personellen wie sächlich-räumlichen Rahmenbedingungen abhängt und insbesondere Zugang zu einer inklusiven Diagnostik voraussetzt, die eine vernünftige, adressatenspezifische und zielführende Lern- und Förderplanung ja erst deshalb möglich macht und sinnvoll werden lässt, weil darüber die spezifischen Lern- und Entwicklungsausgangslagen in ihrer Dynamik als Ausgangspunkt jeglicher Förderplanung erhoben und fortlaufend aktualisiert werden können. Eine inklusive Diagnostik fragt zudem, welche Wirkvariablen behinderungs- oder von anderen Merkmalen bedingt Einfluss auf das Lernen nehmen und auf Lernerfolge auch tatsächlich haben sowie was deshalb über den eigentlichen Fachunterricht inhaltlich hinaus grundlegend unter Einbezug spezifischer Rehabilitationshilfsmittel (z.B. Hör-



geräte, Braille-Schreibmaschinen, Rollstühle) und Anwendung behinderungsspezifischer Förderkonzepte (z.B. Unterstützte Kommunikation, Pre-Teaching, heilpädagogisches Spielen, Bewegungsförderung, konduktive Förderung etc.) gefördert werden muss, damit Schülerinnen und Schüler überhaupt in Schule und Unterricht anschlussfähig bleiben bzw. es wieder werden und ein diversifiziertes Lernen garantieren. Es gilt sicherzustellen, dass diese Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen eben auch in ihrer persönlichen Entwicklung gestärkt werden und planvoll vorankommen, lebenspraktische Kompetenzen im Umgang und der Bewältigung ihrer Behinderung im Alltag erwerben und weit über die Bildungspläne der Allgemeinbildenden hinaus, sich spezifische Inhalte erschließen, die für sie von Bedeutung sind und deshalb zurecht in den Bildungsplänen der Förderschulen ihren Ausdruck und hohe Beachtung finden. Es sind dies insbesondere Fähigkeiten und Fertigkeiten in menschlichen Entwicklungsbereichen wie Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Kognition, Psyche, Emotion und Verhalten, die bei zu inkludierenden Schülerinnen und Schüler verzögert, eingeschränkt oder noch nicht hinreichend ausgeprägt sind und deshalb entwicklungsfördernd angebahnt, entfaltet und ausgebildet werden müssen. Auch diese Ebene, die sich nicht unmittelbar und prioritär mit dem Lernen schulischer Bildungsinhalte, wie sie über den Fachunterricht dargeboten werden, beschäftigt, sind unverzichtbarer Bestandteil von Förderplanung und erfordert eine gute Synchronisation unterschiedlicher Bildungspläne und Balanceleistung zwischen formaler und materialer Bildung in einer Schule für alle.

Die Nachfrage nach Anleitungen für die Gestaltung solch komplexer inklusiver Bildungsprozesse ist sicherlich hoch. Bücher wie „Förderpläne entwickeln und umsetzen“ (Popp et al., 2017) helfen hierbei und zeigen auf, dass Förderpläne wichtige Hilfsmittel bei der Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse und unverzichtbarer Bestandteil eines komplexen Fördersystems sind. Üblicherweise enthält ein Förderplan:

- formale Angaben zum Kind/Jugendlichen (Name, Geburtsdatum, Klasse, zuständige Lehrkraft, Team),
- Auflistung der durchgeführten diagnostischen Verfahren,
- Angaben zu eingesetzten oder einzusetzenden Rehabilitationsmitteln,
- Aussagen zu lernhemmenden und lernfördernden Faktoren,
- Angaben zu Förderzielen und Förderzeitraum, möglichst strukturiert nach kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Zielen,
- Evaluationsüberlegungen, die sich auf beobachtbare oder diagnostisch messbare Verfahren stützen,
- Vereinbarungen mit den Eltern
- Vereinbarungen mit der Schülerin/dem Schüler, vor allem im Rahmen von Entwicklungsgesprächen mit den Kindern und Jugendlichen,
- gegebenenfalls Vereinbarungen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern.

Förderpläne und das Erreichen der niedergelegten Ziele sollten mindestens zwei Mal im Schuljahr Thema einer Teambesprechung von Lehrkräften und anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sein, damit Förderung zu gemeinsamen Anstrengung aller



werden kann. Förderpläne optimieren den Anspruch auf individuelle Förderung und sind ein zentraler Baustein für gelingende Inklusion. Von Bedeutung ist, dass Förderpläne auch das inklusive Bewusstsein für ein zieldifferentes Lernen in gemeinsamen Lernsituationen und ein diversifizierendes Lernen in getrennten Lernsituationen befördern, dem „Making Learning Effective For Every Child“ Struktur, Funktion und Methode geben und darüber hinaus aufzeigen, dass und wie individuelle Förderung für alle Schüler didaktisch organisierbar und operativ in kooperativen Arbeitsprozessen unter Einbezug von Eltern und der lernenden Subjekte selbst im System mit System in einem interdisziplinären Team leistbar ist. Unter Aspekten qualitativ hochwertige Bildung durch Inklusion zu realisieren, könnte der Einsatz von Förderplänen in der inklusiven Bildungspraxis zudem dem Anspruch nachkommen, Bildungswege, Bildungskarrieren und Bildungserfolge evidenzbasiert zu dokumentieren und nachzuweisen. Damit die Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen für alle Schülerinnen und Schüler an unseren allgemeinbildenden Schulen Einzug halten kann, sind Fortbildung zur Förderplanung für die dort unterrichtenden Lehrkräfte unverzichtbar. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der Förderplanung grundsätzlich noch deutlich mehr Aufmerksamkeit und die individuellen Förderplanung als fundamentale Säule bei der Umsetzung inklusiver Bildung Anerkennung finden muss.



7.4 Glossar

Die Erläuterungen der Begrifflichkeiten orientieren sich an den verschiedenen Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) bzw. dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG).

Allgemeinbildende Schulen

Allgemeinbildende Schulen umfassen die allgemeinen Schulen und die Förderschulen.

Allgemeine Schulen

Die allgemeinen Schulen umfassen die Grundschulen, Mittelschulen, Wirtschaftsschulen, Realschulen und Gymnasien.

Berufliche Schulen

Zu den beruflichen Schulen sind Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachakademien, Fachschulen, Fachoberschulen sowie Berufsoberschulen zu zählen.

Diversität

Vielfalt, bezogen auf unterschiedliche Dimensionen, wie z.B. Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung, Migration oder soziale Ungleichheit.

Förderquote

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen).

Förderschwerpunkt

Der sonderpädagogische Förderbedarf wird unterteilt in die sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte:

- Lernen: Schülerinnen/Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten
- Sprache: Schülerinnen/Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen/-behinderungen
- emotionale und soziale Entwicklung: Schülerinnen/Schüler mit Verhaltensstörungen/-auffälligkeiten, wie z.B. ADHS, Autismus-Spektrum-Störungen
- Hören: Schülerinnen/Schüler mit Hörschädigungen (gehörlos, schwerhörig)
- Sehen: Schülerinnen/Schüler mit Sehbeeinträchtigung bzw. Blindheit
- geistige Entwicklung: Schülerinnen/Schüler mit geistiger Behinderung, wie z.B. Down-Syndrom
- körperliche und motorische Entwicklung: Schülerinnen/Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen, wie z.B. Muskelerkrankungen, chronischen Krankheiten.

Integrationsanteil

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine allgemeine Schule besucht, von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.



Integrationsquote

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine Förderschule besucht, an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen).

Migrationshintergrund

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind nicht in Deutschland geboren oder haben keine deutsche Staatsangehörigkeit oder ihre Erstsprache ist nicht Deutsch.

Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD), Mobiler Sonderpädagogischer Dienst Autismus (MSDA)

Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule unterstützen. Der MSD orientiert sich an den Förderschwerpunkten.

Der MSDA ist ein Mobiler Sonderpädagogischer Dienst, der speziell Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung unterstützt.

Separationsanteil

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine Förderschule besucht, an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Separationsquote

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine allgemeine Schule besucht, an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen).

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Der sonderpädagogische Förderbedarf wird durch ein sonderpädagogisches Gutachten oder einen förderdiagnostischen Bericht durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik formal festgestellt.

Sonderpädagogin/Sonderpädagoge

Lehrkraft für Sonderpädagogik

Förderlehrerin/Förderlehrer

Förderlehrkräfte unterstützen den Unterricht und tragen durch die Arbeit mit Schülergruppen zur Sicherung des Unterrichtserfolgs bei.



7.5 Autorinnen und Autorinnen der Expertise

Autorinnen und Autoren:

PD Dr. Sabine Weiß

Akademische Rätin am Lehrstuhl für Schulpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
Mail: sabine.weiss@edu.lmu.de

Prof. Dr. Ewald Kiel

Ordinarius für Schulpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
Mail: kiel@lmu.de

Prof. Dr. Reinhard Markowetz

Ordinarius für Pädagogik bei geistiger Behinderung und
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
Mail: markowetz@lmu.de

PD Dr. Wolfgang Dworschak

Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger
Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
Mail: dworschak@lmu.de

Magdalena Müller M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik
und am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger
Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
Mail: magdalena.mueller@psy.lmu.de

Unter Mitarbeit von:

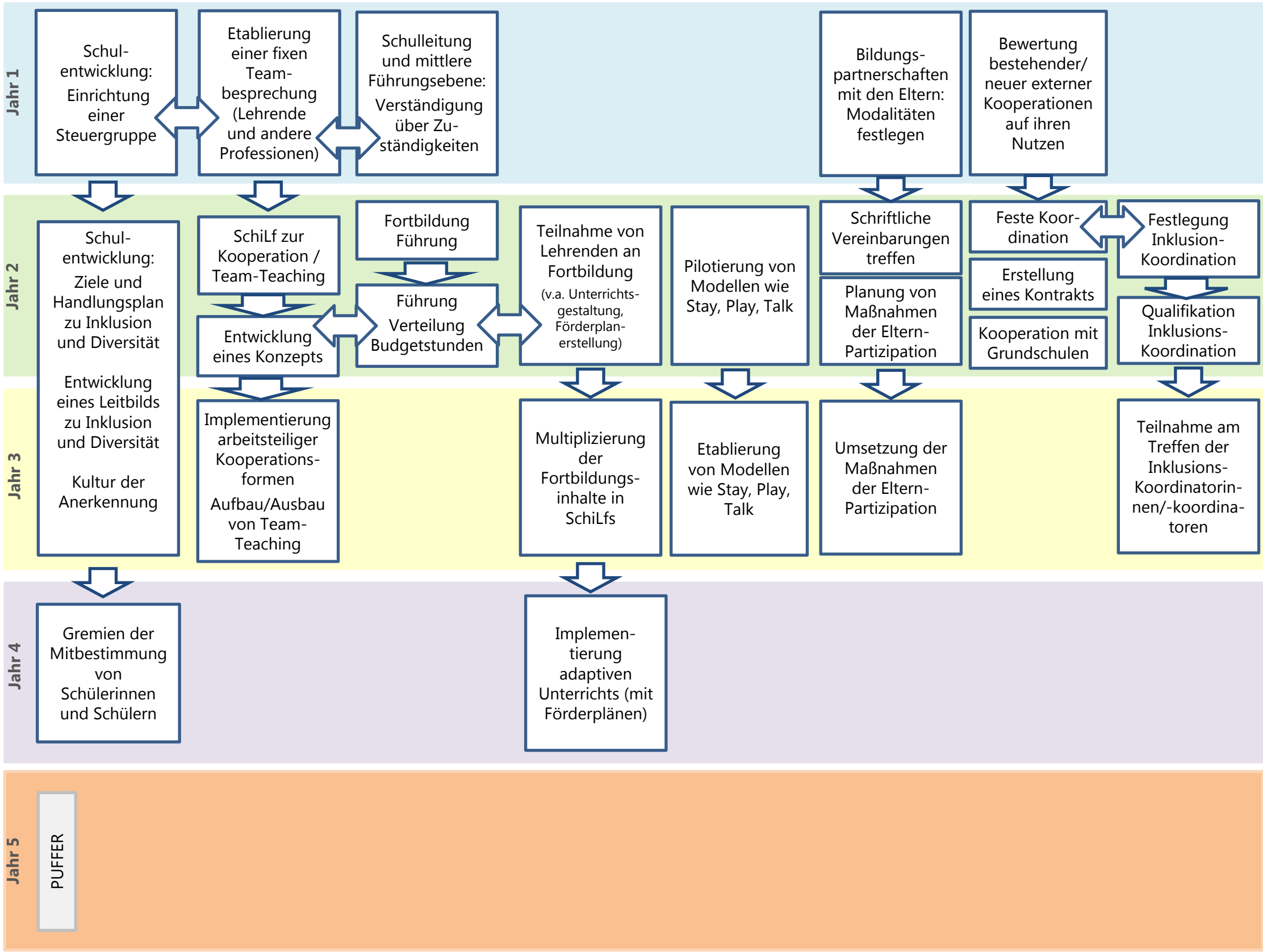
Dr. Annika Braun

Akademische Rätin a.Z. am Lehrstuhl für
Schulpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
Mail: annika.braun@edu.lmu.de

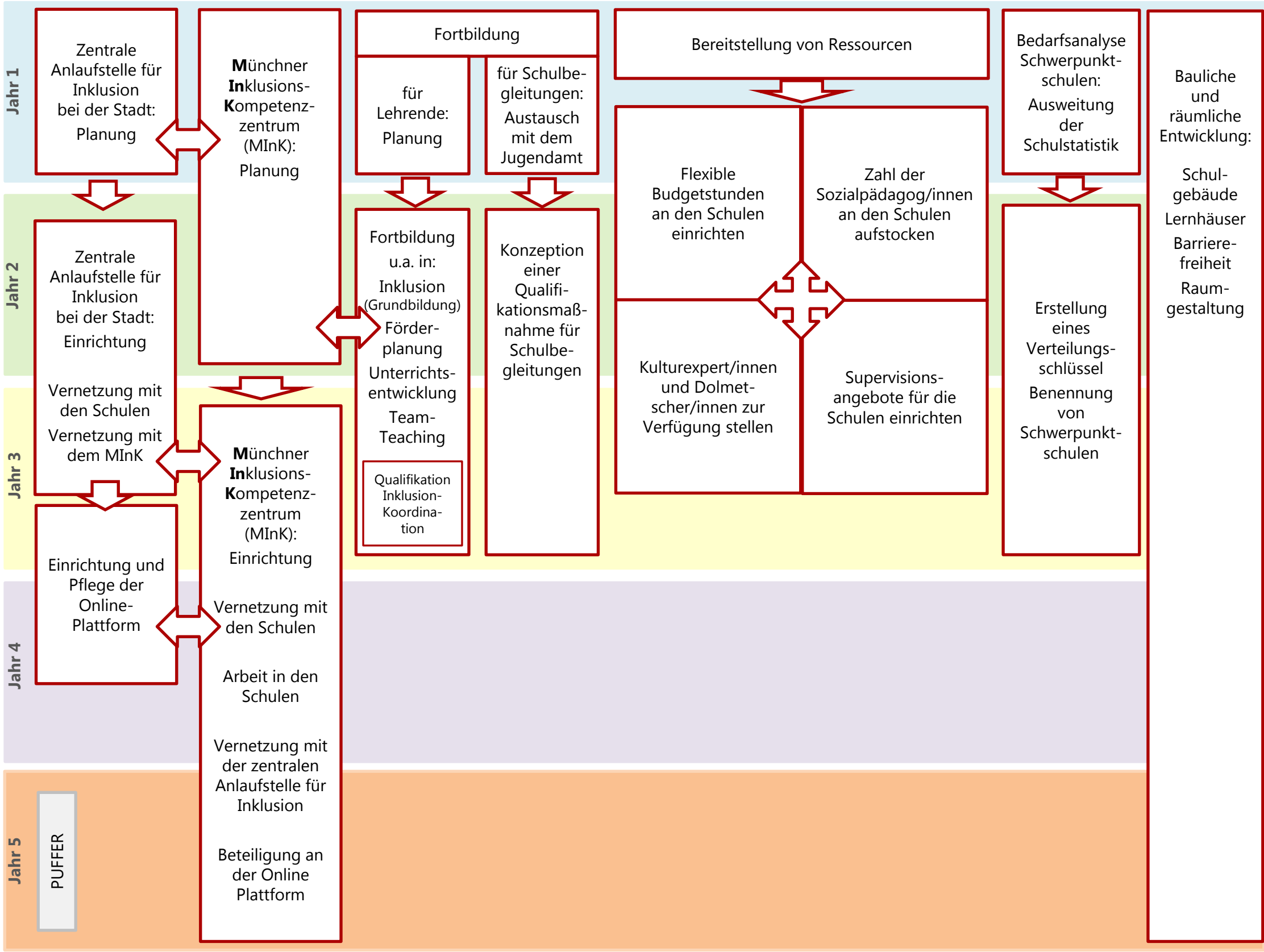
Adina Kuchler M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl
für Schulpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstraße 13, 80802 München
Mail: adina.kuechler@edu.lmu.de

Was passiert an der Einzelschule?



Was passiert an bei der Stadt?



Was passiert an in der Fortbildung?

