

Beiträge zur Schulentwicklung

Silke Laux, Eva Adelt (Hrsg.)

Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten.

Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis

BELEGEXEMPLAR

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von
der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des
Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Silke Laux, Eva Adelt (Hrsg.)

Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten.

Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Print-ISBN 978-3-8309-3824-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8824-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser, Peter Dobbelsstein, Bernd Groot-Wilken,
Dr. Veronika Manitius

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....	7
<i>Silke Laux und Eva Adelt</i> Einleitung	9

A Grundlagenteil

<i>Ann-Kathrin Arndt und Rolf Werning</i> Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“	15
<i>Claudia Solzbacher</i> „Denke und handle inklusiv!“ Gibt es die ‚richtige‘ professionelle Haltung für die Umsetzung inklusiver schulischer Entwicklungen.....	35
<i>Saskia Erbring</i> Inklusive Schulentwicklung als systemische Organisationsentwicklung Ressourcen und Entwicklungsimpulse zur Umsetzung schulischer Inklusion	51
<i>Ann-Kathrin Arndt</i> Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Spiegel aktueller Forschung	61

B Praxisteil

<i>Elmar Philipp</i> Unterstützung der Teamentwicklung durch prozessbegleitende Instrumente	81
<i>Eva Adelt und Silke Laux</i> Inklusive Schulkultur: Das Miteinander gestalten Angebote zur Unterstützung von Schulen durch die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW).....	93
<i>Christina Lang-Winter</i> „Jeder hier ist einzigartig und das ist ein Glück!“ Das inklusive Gesamtkonzept der Kettelerschule.....	99

Klaus Nachtwey und Frank Rebig
„Miteinander, füreinander Lernen – heute für morgen“
Prozessentwicklung eines inklusiven Leitbildes unter Beteiligung einer
breiten Schulgemeinschaft an der Gemeinschaftshauptschule Sundern123

Monika Wirtz und Wolfgang Foltin
Multiprofessionalität in der Erziehungsberatung und
Erziehungsplanung an Schulen
Die kollegiale Erziehungsberatung und Erziehungsplanung
in einem multiprofessionellen Team151

Sabine Kreuzer und Falko Semrau
„Offene Lernzeiten inklusive“ – Individualisiertes
Lernen in Lernzeiten ermöglichen.....173

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit ist es, die Schulen und die Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u.a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z.B. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztags oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet sich das Publikationsformat unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die Impulse für eine inklusive Schulentwicklung für Schule, die Bildungsadministration sowie weitere Interessierte gibt und wissenschaftliche Ansätze mit der Umsetzung in die schulische Praxis verzahnt. Es werden Merkmale inklusiver Schulen aus wissenschaftlichen Blickwinkeln vorgestellt und ihre mögliche Gestaltung wird erörtert. Der zweite Teil des Bandes ergänzt die theoretischen Überlegungen durch die praktische Umsetzung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort und möchte Anregungen für die weiteren Entwicklungsprozesse in den Schulen geben.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitäts-

entwicklung in Schule und Unterricht bereichern und damit auch Forschungs- und Wissenstransfer in diesen Handlungsfeldern befördern.

Eugen L. Egyptien
Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Einleitung

Inklusion ist sowohl „ein gesellschaftliches Mammutvorhaben“ (Brodkorb, 2013, S. 23) als auch „Motor der Schulentwicklung“ (Steinert, 2011, S. 1). Diese Sichtweisen verdeutlichen, dass Inklusion eine gesamtgesellschaftliche und auch eine schulische Dimension besitzt. Beide bedingen sich gegenseitig. Zum einen bedarf es eines „inklusive“ Klimas in einer Gesellschaft, um inklusive Schulen zu entwickeln. Zum anderen ist schulische inklusive Bildung „das wichtigste Mittel, durch das inklusive Gesellschaften geschaffen werden können“ (Vereinte Nationen, 2016, S. 4).

Nicht erst seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006), die in der Bundesrepublik Deutschland seit März 2009 verbindlich ist, rücken Fragen der Umsetzung von Inklusion in der Gesellschaft sowie in der Schule in die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion. Die entsprechenden Diskurse und die Bemühungen um inklusiv gestaltete Bildungsprozesse haben durch die UN-Konvention deutlichen Aufschwung erfahren.

Die Kultusministerkonferenz geht in ihren Empfehlungen „vom Grundsatz der Inklusion aus, verstanden als ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens. Inklusion in diesem Sinne bedeutet für den Bereich der Schulen einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren“ (KMK, 2011, S. 4). Dabei kann inklusive schulische Bildung als ein Prozess verstanden werden, in dessen Verlauf „in der Diversität mehr Vor- als Nachteile“ (Reich, 2012, S. 7) gesehen werden.

Der Perspektivwechsel hin zur Inklusion stellt Schulen vor besondere Herausforderungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Neben „notwendigen Änderungen auf schulorganisationaler und struktureller Ebene“ (Gorges, Neumann, Lütje-Klose & Wild, 2017, S. 200) wird als „einer der maßgeblichen Gelingensfaktoren zur Implementation inklusiver Schulen [...] die Einstellung der Handelnden“ (Seifert & Heyl, 2016, S. 23) angesehen. Individuelle Einstellungen beeinflussen „die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern grundlegend“ (ebd.). Dies ist ebenfalls bedeutsam vor dem Hintergrund, dass eigene biografische Erfahrungen bisher aus einer „Schulzeit in aussondernden Schulen“ (Schöler, 2006, S. 7) stammen.

An dieser Stelle bietet die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur die Chance, sowohl strukturelle Veränderungen planvoll umzusetzen als auch Möglichkeiten der Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischer Haltungen und Einstellungen in den

Fokus zu nehmen. Denn „Schulkultur soll auf die Einstellung und dann wiederum auf die Praktiken der Akteur*innen unmittelbar einwirken“ (Moser, 2017, S. 127).

Zahlreiche Schulen in Nordrhein-Westfalen und in ganz Deutschland stellen sich diesen Entwicklungsbedarfen und haben sich auf den Weg begeben, engagiert, kreativ und auf die eigenen Bedarfe bezogen inklusive Schulentwicklung zu gestalten. Sie haben die Chance ergriffen, Partizipationsmöglichkeiten zu nutzen und Barrieren zu identifizieren, um ihre Schule zu verändern. Ziele dabei sind u.a., dass alle Kinder in ihrem schulischen Umfeld willkommen sind und individualisierte Unterrichtswege beschreiten können. Praxisbeispiele zeigen, dies kann nur gelingen, wenn Schulen eine inklusive Schulkultur mit allen Beteiligten einer Schulgemeinde entwickeln.

Normative Orientierung zu dieser schulischen Herausforderung bieten Referenzsysteme. Im Referenzrahmen Schulqualität NRW wird beispielsweise Schulkultur in einen engen Zusammenhang zur Schulqualität gestellt. So heißt es dort: „Schulqualität wird entscheidend durch die Ausgestaltung der Schulkultur geprägt: durch die Formen der Entscheidungsfindung, der Einbeziehung aller an Schule Beteiligten und des Umgangs miteinander, durch die Einbindung der Schule in ihr Schulumfeld und in Kooperationen sowie durch die Art, Ausrichtung und Vielfalt der schulischen Angebote.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2015, S. 39)

Diese Aussage gilt auch für die Entwicklung einer *inkluisiven* Schulkultur. Inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken der Schulen richten sich daran, inwieweit sie Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten bieten und vorhandene Barrieren (u.a. räumliche, strukturelle oder gedankliche) abbauen. Angestoßene Veränderungen zur Entwicklung einer inklusiveren Schule können alle Organisationsebenen betreffen und sind am besten durch eine umfängliche Beteiligung aller zu gestalten. Dabei ist der Einbezug sowohl multiprofessioneller Expertise als auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern gewinnbringend. Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW geht von einem Inklusionsverständnis aus, bei dem das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Unterricht, in außerunterrichtlichen Angeboten und im gesamten Schulleben eine zentrale Rolle spielt.

In diesem Sammelband werden einige zentrale Aspekte zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur exemplarisch aufgegriffen. Folgenden Fragen wird u.a. nachgegangen: Welche Merkmale haben inklusiv arbeitende Schulen? Wie kann es gelingen, eine inklusionsförderliche Haltung bei allen Beteiligten in der Schule zu entwickeln? Wie sieht es mit der multiprofessionellen Zusammenarbeit aus und damit verbunden, wie kann Teamentwicklung gelingen?

Anregungen und Antworten auf diese Fragen werden im ersten Teil durch wissenschaftliche Befunde und Ergebnisse gegeben. Im sich anschließenden zweiten Teil werden diese mit in der Praxis erprobten schulischen Konzepten verknüpft. Somit werden diese Themen sowohl theoretisch als auch praktisch unter verschiedenen Blickwinkeln umfassend erörtert.

Beiträge

Schulen gestalten ihre Entwicklungsprozesse eigenverantwortlich. Gleichwohl können sie sich an den Erfahrungen, Konzeptionen und Erfolgen anderer Schulen orientieren. So kann es inspirierend sein, von einigen Jakob-Muth-Preisträgerschulen zu erfahren, welche Wege sie gegangen sind, wie sie begonnen haben, aber auch, welche Unterstützungsmöglichkeiten und -bedarfe sie benötigten. Ergebnisse aus einer qualitativen Studie dieser Schulen stellen *Ann-Kathrin Arndt und Rolf Werning* in ihrem Beitrag zur Verfügung. Sie erarbeiten u.a. Qualitätskriterien, Merkmale inklusiver Schulen und benennen auch Anforderungen für Schulen bei der Umsetzung schulischer Inklusion.

Sowohl in der Literatur als auch in der Zusammenarbeit von Schulen wird mehrheitlich betont, dass es letztlich auf die „richtige Haltung“ ankommt. Der Einfluss von Haltungen, ihren Veränderungsmöglichkeiten und der Bedeutung von Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit Inklusion – dies sind Aspekte des Artikels von *Claudia Solzbacher*.

Saskia Erbring betrachtet in ihrem Beitrag inklusive Schulentwicklung als einen Prozess systemischer Organisationsentwicklung. Dabei rücken u.a. Change-Management-Aspekte sowie der schulische und individuelle Umgang damit in den Fokus der Betrachtungen.

Unterstützung erhalten Lehrkräfte in allen pädagogischen Bereichen durch die Zusammenarbeit innerhalb ihrer Profession und darüber hinaus durch multiprofessionelle Teams beispielsweise mit Fachkräften für Schulsozialarbeit, Erzieherinnen und Erziehern oder Therapeutinnen und Therapeuten. *Ann-Kathrin Arndt* gibt einen Überblick zur aktuellen Forschungslage zur Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik.

Prozessbegleitende Instrumente zur Unterstützung der Teamentwicklung beschreibt *Elmar Philipp*, sowohl in ihrer Durchführung als auch bezüglich der Wirkung in verschiedenen Phasen der Entwicklungsarbeit.

In dem Beitrag von *Eva Adelt* und *Silke Laux* wird das Onlineangebot der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW für den Bereich inklusive Schulkultur vorgestellt. Die dort veröffentlichten Unterstützungsmaterialien präsentieren unter anderem Beispiele gelungener schulischer Praxis sowie weitere Anregungen für Schulentwicklungsprozesse.

Am Beispiel ihrer mit dem Jacob Muth-Preis ausgezeichneten Grundschule beschreibt *Christina Lang-Winter* nachvollziehbar die Kernpunkte des inklusiven schulischen Gesamtkonzeptes sowie deren Implementation.

Klaus Nachtwey und *Frank Rebig* berichten über den Prozess der Gestaltung eines inklusiven Leitbildes an ihrer Hauptschule. Besonders ist daran die aktive Beteiligung aller schulischen Akteure.

Das multiprofessionelle Beratungsteam einer Gesamtschule, einschließlich der schulischen Implementation des Konzeptes und eine exemplarische Fallanalyse skizzieren *Wolfgang Foltin* und *Monika Wirtz*.

Die Umsetzung offener Lernformen an einer Gesamtschule mit Blick auf das gemeinsame Lernen stellt *Sabine Kreutzer* am Beispiel des Dalton-Konzeptes vor.

Der vorliegende Band bietet mit diesen Beiträgen einen Überblick zu verschiedenen Bereichen inklusiver Schulentwicklung. Weitere Informationen zum Themenbereich Inklusion finden Sie darüber hinaus auf der Internetseite der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule: www.qualis.nrw.de.

Bei allen Autorinnen und Autoren bedanken wir uns sehr herzlich für ihre Beiträge und die sehr verlässliche und angenehme Zusammenarbeit.

Literatur

- Brodkorb, M. (2013). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. *profil, Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.*, April 2013, 25–34.
- Gorges, J., Neumann, P., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2017). Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. *Empirische Sonderpädagogik* (3), 199–214.
- KMK (2011). *Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 20.10.2011: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Berlin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. Düsseldorf.
- Moser, V. (2017). Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 127–143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schöler, J. (2006). Vorwort. In M. Wilhelm, R. Eggertsdóttir & G. Marinósson (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur* (S. 7–11). Weinheim und Basel: Beltz.
- Seifert, St. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik* (1), 22–35
- Steinert, W. (2011). *Inklusion als Motor der Schulentwicklung. – Endlich alle Kinder in den Blick bekommen*. Verfügbar unter: https://pti.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/hauptbereich1/PTI/Steinert_Inklusion_als_Motor_der_Schulentwicklung.pdf [Stand: 10.08.2017].
- Vereinte Nationen (2016). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung. CRPD/C/GC/4 http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Allgemeine_Bemerkung_Nr4_zum_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf [Stand: 22.02.2018].

A

Grundlagenteil

Ann-Kathrin Arndt und Rolf Werning

Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen.

Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“

1. Einleitung

Ausgehend von einem über die Frage der Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf hinausgehenden Verständnis zielt Inklusion programmatisch auf die Maximierung von Partizipation und die Minimierung von Diskriminierung bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Ainscow, Dyson & Booth, 2006; Werning, 2014). Inklusion stellt hierbei einen Anlass sowie dauerhaften Auftrag für die Schulentwicklung dar (vgl. ebd.; Seitz & Scheidt, 2012; Koch & Textor, 2015). Grundlegend erscheint eine Veränderung der Perspektive: von einer Orientierung an der Anpassung der Schülerinnen und Schüler an den schulischen Kontext zu einer Orientierung an der Anpassung der Schule an die individuellen und heterogenen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden (vgl. Ainscow et al., 2006; Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Werning & Avci-Werning, 2015). Damit rücken die Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule verstärkt in den Blick (vgl. u.a. Trumpp & Franz, 2014; Preuss-Lausitz, 2015).

Gleichzeitig erscheint die für Schulentwicklung insgesamt wesentliche Perspektive, dass „keine Schulentwicklungsmaßnahme einer Einzelschule losgelöst von Maßnahmen auf der Gesamtebene gesehen werden [kann]“ (Saalfrank, 2016, S. 27), mit Blick auf die Entwicklung inklusiver Schule besonders virulent. Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung inklusiver Schule verweist damit zugleich z.B. auf grundlegendere Fragen bezogen auf das Schulsystem (vgl. z.B. Koch & Textor, 2015), die Funktionen von Schule (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013) und die Diskussion um Qualität in pädagogischen Kontexten (vgl. Boban & Hinz, 2012). Mit Blick auf die Einzelschule lässt sich ein „Wechselspiel“ herausstellen:

„Einerseits setzen strukturelle Vorgaben einen Möglichkeitsrahmen – mit Spielräumen – für die Umsetzung von Konzepten innerhalb der Einzelschule. Andererseits wird auf der Ebene der Einzelschule entschieden, was konkret auf der Handlungsebene unter gelingender Inklusion verstanden wird, welche Modelle umgesetzt werden und wie sie für eine Implementation adaptiert werden.“ (Koch & Textor, 2015, S. 130)

Ferner ist zu unterscheiden zwischen einer programmatischen Ebene, auf der Inklusion als Prinzip mit eindeutigen Forderung einhergehen kann und vielleicht sogar muss, und den Versuchen, dieses Prinzip ‚umzusetzen‘, welche im Kontext der widersprüchlichen Anforderungen an Schulen zu sehen sind (vgl. Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999). Hierbei erscheint es für eine Auseinandersetzung mit der Entwicklung inklusiver Schule gewinnbringend, beide Betrachtungsweisen heranzuziehen, d.h., wie es Goldmann (2016, S. 173) bezogen auf die Kooperation von Lehrkräften formuliert, „die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit weder gegen die pädagogische Praxis als unzureichend noch gegen die programmatischen Ansprüche als überzogene Forderung“ zu wenden.

Inklusive Schulentwicklung verweist über kurzfristige Handlungsanlässe und zeitlich begrenzte Schulentwicklungsprojekte hinaus auf einen fortwährenden Entwicklungsprozess, oder, wie es Ainscow und Kollegen (2006, S. 25) formulieren: „Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state.“

Mit Blick auf die Fragen inklusiver Schule und Schulentwicklung stellt der folgende Beitrag Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“ zu Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozessen inklusiver Schule aus Sicht von Professionellen und Eltern an Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis¹ ausgezeichnet wurden, dar. Hierzu wird zunächst das Forschungsprojekt kurz vorgestellt.

2. Über das Forschungsprojekt „Gute inklusive Schule“

Die Studie wurde in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover im Schuljahr 2013/14 durchgeführt (vgl. zur Zielsetzung, zum Design und zu den Ergebnissen ausführlich: Arndt & Werning, 2016a). Ziel war es, ausgehend von den Sichtweisen der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen, Qualitätskriterien und Bedingungen inklusiver Schule sowie damit verbundene Schulentwicklungsprozesse herauszuarbeiten.

Die Studie kennzeichnet ein mehrperspektivisches, qualitatives Forschungsdesign. Das im Sommer 2013 durchgeführte Sampling berücksichtigte u.a. folgende Kriterien: ländliche und städtische Schulen, Unterschiede mit Blick auf die Einzugsgebiete und soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft. Zudem blicken die einbezogenen Schulen auf unterschiedliche Ausgangspunkte und Entwicklungszeiträume in der inklusiven Schulentwicklung zurück. Das Sample umfasste fünf Grundschulen, vier Schulen im Sekundarbereich und eine Schule mit Primar- und Sekundarbereich aus insgesamt sieben Bundesländern. Bei den Schulen im Sekundarbereich (nachfolgend vereinfachend: Sekundarschulen) handelt es sich, bei bundeslandspezifischen Bezeichnungen, um Gesamtschulen. Neben öffentlichen Schulen umfasste das Sample

1 Der Jakob-Muth-Preis wird seit 2009 von der Beauftragten des Bundes für die Belange behinderter Menschen, der Deutschen UNESCO-Kommission und der Bertelsmann Stiftung vergeben.

zwei Privatschulen mit unterschiedlicher Trägerschaft. Die einbezogenen Schulen unterscheiden sich zudem von der Größe der Schule und damit des Kollegiums. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf variierte an den untersuchten Schulen zum Erhebungszeitpunkt von ca. 6% bis über 20%.

An jeder Schule wurden Gruppendiskussion mit Regelschullehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik und Eltern sowie Interviews bzw. Gruppendiskussionen mit der (erweiterten) Schulleitung bzw. z.T. mit Steuergruppen durchgeführt. An den Gruppendiskussionen nahmen Eltern von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf teil (vgl. zum Spannungsverhältnis zwischen einem weiten Inklusionsbegriff und der forschungspragmatisch begründeten Engführung: Heinrich et al., 2013). Insgesamt wurden 42 Gruppendiskussionen bzw. Interviews durchgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008; Kuckartz, 2014), ergänzt um offene Kodierstrategien (Strauss & Corbin, 1990). Die Ergebnisse der Studie wurden abschließend mit einem erweiterten Kreis von Jakob Muth-Preisträgerschulen diskutiert.

Der gewählte Forschungszugang fokussiert die Reflexion der inklusiven Schulpraxis und -entwicklung aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern. Entsprechend der Wahl des Forschungszugangs werden keine repräsentativen Aussagen angestrebt. Nicht zuletzt aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit ergeben sich Begrenzungen des Forschungszugangs. So konnten die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler wie auch von Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen und Erzieherinnen und Erziehern nicht einbezogen werden. Zudem wurde an verschiedenen Schulen seitens der Eltern thematisiert, dass – gerade angesichts unterschiedlicher Perspektiven in der Elternschaft – bestimmte Eltern (auch) in der Gruppendiskussion nicht vertreten waren. Darüber hinaus erfolgte seitens der Teilnehmenden eine kritische Auseinandersetzung mit möglichen Lesarten der Ergebnisse zur Studie:

„[...] also Sie suchen sich [...] diese ja Jakob Muth-Preis Schulen raus mit der Annahme, dass sind besondere Schulen, die sind besonders gut [...] was haben die denn? Und wenn wir Ihnen jetzt erzählen, wie toll wir sind, ist ja auch da die Gefahr, dass wir transportieren, das kann man alles für nichts machen. Und in dieses Licht würden wir ungerne gerückt werden. Wir haben Bedürfnisse und Ansprüche, unter denen wir unserer Arbeit gut und gerne machen wollen.“ (Grundschullehrkraft)

Wenngleich mit der Zielsetzung und dem Zugang der Studie die Ebene der Einzelschule fokussiert wird, wird hier beispielhaft deutlich, dass Fragen guter inklusiver Schule zugleich über die Einzelschule hinaus reichen.

3. Ergebnisse

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Studie aus schulübergreifender Perspektive präsentiert (siehe für eine ausführlichere Darstellung: Arndt & Werning, 2016a). Zunächst werden die unterschiedlichen *Wege zur inklusiven Schule* (3.1) be-

trachtet. Daran anschließend werden schwerpunktmäßig *Merkmale inklusiver Schule* (3.2) fokussiert und damit Aspekte, welche im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, zumindest zu einem gewissen Grad, von der Einzelschule (mit-)gestaltet werden können. Abschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der *Frage der Ressourcen* (3.3) und damit mit einem Bereich, auf den die Einzelschule in weiten Teilen keinen Einfluss hat. Insbesondere hier zeigt sich, wie auch bereits im Zitat der Grundschullehrkraft zur Studie (s.o.) angesprochen, dass gute inklusive Schulen auf eine Unterstützung von außen angewiesen sind.

3.1 Wege zur inklusiven Schule

Die einbezogenen Schulen blicken auf unterschiedliche ‚Startzeitpunkte‘ und Schulentwicklungsprozesse zurück und befinden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in unterschiedlichen Phasen der Schulentwicklung. Es können mit Blick auf die Ausgangslage der Schulen zwei Entwicklungstypen unterschieden werden:

An drei Schulen erscheint Integration/Inklusion als *Gründungsmerkmal*. Hier geht die (Neu-) Gründung der Schule mit einer klaren Fokussierung der Zielsetzung der integrativen bzw. später inklusiven Schulentwicklung einher. So formuliert eine Lehrkraft für Sonderpädagogik:

„Ich denke, ein wesentlicher Faktor ist auch die langjährige Erfahrung mit Inklusion; also die Schule war ja von Anfang an inklusive Schule. Die wurde ’98 gegründet [...] und ich denk, das ist ganz wichtiger Faktor, da kann man viel rausziehen, da kann man viel lernen, und dann, das entwickelt sich.“

Wie hier deutlich wird, blicken die Schulen zum Zeitpunkt der Erhebung bereits auf eine langjährige Erfahrung zurück. Während mit der (Neu-)Gründung der Schule Phasen verdichteter Entwicklung einhergingen, wird z.T. seitens der Professionellen auch die Möglichkeit einer langsameren, schrittweisen Entwicklung positiv hervorgehoben:

„[...] wir waren da zum Glück auch nicht ganz so unter Zeitdruck, wir hatten Gelegenheit, also ich beispielsweise war, wir sind rumgefahren in die alten Bundesländer und haben uns angeguckt, wie da Gesamtschulen laufen“ (Regelschullehrkraft an einer Gesamtschule).

Vom Einzugsgebiet bzw. der Zusammensetzung der Schülerschaft verweisen diese Schulen, z.T. aufgrund des Privatschulstatus, auf eine eher gut situierte Elternschaft.

Demgegenüber erscheint an den anderen sieben Schulen die Zielsetzung Integration/Inklusion eher als *Prozessmerkmal*. Die Zielsetzung erscheint im Verlauf der Schulentwicklung als Reaktion auf die Herausforderungen durch die Heterogenität der Schülerschaft bzw. die Erweiterung – z.B. der Gesamtschulidee – durch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Schulen beschreiben ihr Einzugsgebiet überwiegend als eher sozial benachteiligt. Teilweise schildern die Schulen einen erheblichen Veränderungsbedarf bzw. Druck.

So beschreiben die Lehrkräfte und Schulleitungen z.T. rückblickend einen hohen „Leidensdruck“ und auch Eltern verweisen im Rückblick auf z.B. erhebliche Konflikte auf dem Schulhof. Die Schulen blicken z.T. ebenfalls auf langjährige Entwicklungsprozesse zurück. Andere beschreiben eine Phase verdichteter Veränderungen in den letzten Jahren: So formuliert eine Schulleitung: „... wir haben in einem Sommer alles umgekippt. Ich glaube, das war auch nötig.“

Mit Blick auf die unterschiedlichen Entwicklungstypen zeigen sich Unterschiede v.a. in Hinblick auf die Entwicklung der Zusammenarbeit von Schule und Familie (siehe 3.2.6). Übereinstimmend für beide Typen war und ist eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler für die Schulentwicklung zentral. Hierbei ist die, eingangs bereits erwähnte, Orientierung an einer Anpassung der Schule an die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an Stelle einer Anpassung der Schülerinnen und Schüler an die Schule grundlegend.

Betrachtet man die an den Schulen rückblickend beschriebenen Schulentwicklungsprozesse, wird deutlich, dass diese nicht immer linear verliefen. Neben erlebten Rückschritten wird für den Schulentwicklungsprozess seitens der Professionellen auch betont, dass Wiederholungen z.B. in der Auseinandersetzung mit binnendifferenziertem Unterricht notwendig sind. Zugleich wird der andauernde Entwicklungsprozess deutlich.

An den untersuchten Schulen wird betont, dass sie sich auf dem Weg zur inklusiven Schule befinden. Dies wird auch von der Vorstellung abgegrenzt, dass das bisher Erreichte „perfekt“ sei. An einigen Schulen wird in diesem Zusammenhang kritisch hinterfragt, ob sie inklusiv sind bzw. – angesichts der Rahmenbedingungen (v.a. Ressourcenzuweisung) und/oder vor diesem Hintergrund vorgenommener Schwerpunktsetzungen (z.B. Beibehaltung von Integrationsklassen) – inklusiv sein können. So betont eine Schulleitung einer Grundschule: „Solange wir Statusdiagnostik machen müssen, sind wir keine inklusive Schule. Wir haben vieles vielleicht, was wir schon erreicht haben, was man für inklusive Schule braucht, aber ich glaube, wir sind noch keine“.

Damit wird zugleich deutlich, dass inklusive Schulentwicklung an den Schulen nicht als ‚einmalige Aktion‘, sondern als fortwährender Entwicklungsprozess erscheint. Entsprechend hebt eine Schulleitung einer Gesamtschule hervor: „man [kann] Inklusion nur machen [...], wenn man sich als „lernende Schule“ definiert“.

3.2 Merkmale inklusiver Schule

Grundlegend verdeutlichen die Ergebnisse, dass Inklusion die ganze Schule betrifft. Inklusiv Schulentwicklung erscheint damit nicht nur additiv, sondern als Querschnittsaufgabe, die in die verschiedenen Bereiche der Schule und Schulentwicklung hineinreicht. Mit Blick auf die Bereiche, die von der Einzelschule im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zumindest bis zu einem gewissen Grad (mit-) gestaltet werden können, lassen sich auf Basis der Ergebnisse der Studie folgende

Merkmale inklusiver Schule und Schulentwicklung herausarbeiten (vgl. Arndt & Werning, 2016a):

- Die Bildung aller Kinder und Jugendlichen steht im Mittelpunkt (3.2.1)
- Unterricht und Schulleben fokussieren auf Individualität und Heterogenität (3.2.2)
- Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen (3.2.3)
- Die Praxis steht regelmäßig auf dem Prüfstand (3.2.4)
- Kollegium und Leitung arbeiten eng zusammen (3.2.5)
- Vernetzung: Interne und Externe arbeiten zusammen (3.2.6)
- Inklusive Haltung, Kompetenz und Engagement stellen die Basis dar (3.2.7)

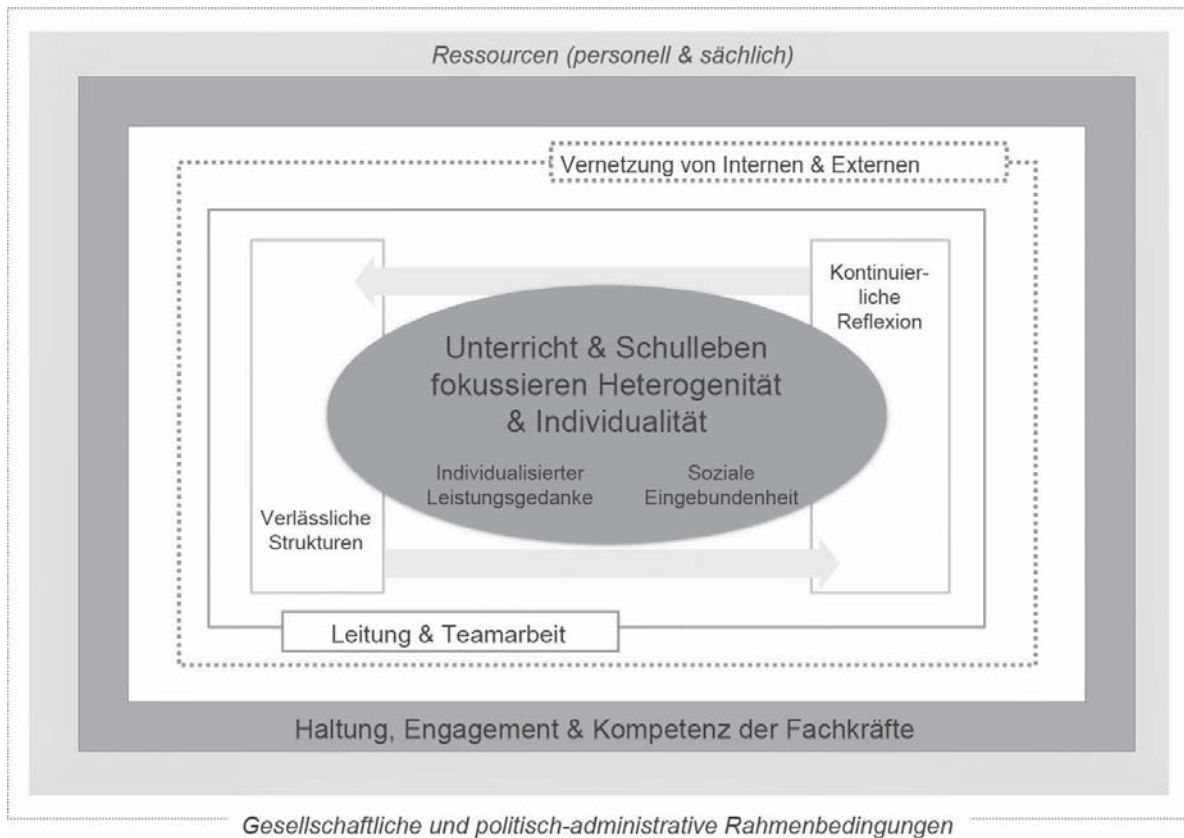


Abbildung 1: Merkmale inklusiver Schule im Kontext (nach Arndt & Werning, 2016a).

Wie Abb. 1 verdeutlichen kann, sind die Merkmale nicht voneinander losgelöst und als völlig trennscharf zu sehen, sondern stehen in einem Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig. Nachfolgend werden die einzelnen Merkmale betrachtet, ein Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Bereich Unterricht und Schulleben (3.2.2). Abschließend wird die Frage der Ressourcen (3.3) fokussiert und damit ein Bereich, den die einzelnen Schulen nur sehr begrenzt beeinflussen können, der jedoch, wie die Ergebnisse auch angesichts der an allen Schulen problematisierten Kürzung bzw. Unsicherheit v.a. der personellen Ressourcen zeigen, von grundlegender Bedeutung ist.

3.2.1 Die Bildung aller Kinder und Jugendlichen steht im Mittelpunkt

Dass die *Bildung aller Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Schulentwicklung* steht, kann als übergeordnetes Prinzip beschrieben werden. Dies geht mit der bereits erwähnt Orientierung an der Anpassung des schulischen Kontext an die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einher, oder wie es eine Grundschullehrkraft formuliert: „die Schule muss fürs Kind und nicht das Kind für die Schule passend gemacht werden“. Damit verbunden kommt der Aufmerksamkeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler eine zentrale Bedeutung zu. Dies kann sich konkret z.B. in der Zielsetzung einer kontinuierlichen Lernbegleitung zeigen, in deren Rahmen z.B. Förderpläne für alle Schülerinnen und Schüler erstellt werden. Damit verbunden ist ein individualisiertes Leistungsverständnis zentral, das über die „klassischen Lernziele“ hinausgehend die individuellen Entwicklungsschritte und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rückt. Zugleich stellt die Förderung der sozialen Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler ein zentrales Charakteristikum dar. Die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität und Heterogenität ist von grundlegender Bedeutung:

„[...] dass die Kinder sehen, das ist eine Berechtigung, anders zu sein und nicht alle gleich sind. Und das gibt dann die Erlaubnis, auch so zu sein, wie man ist und dazu zu gehören. Das ist für mich die inklusive Schule.“ (Eltern an einer Grundschule)

Diese Akzeptanz und die damit verbundene „Haltung Nicht-Aussondern“ (Schulleitung) wird von verschiedenen Eltern insbesondere von Kindern mit Förderbedarf bzw. Lernschwierigkeiten auch in Abgrenzung zu negativen Erfahrungen an anderen Schulen hervorgehoben. Entsprechend wird es vereinzelt seitens der Eltern kritisch bewertet, wenn sie den Eindruck haben, dass die individuelle Lernentwicklung ihres Kindes zurzeit nicht angemessen unterstützt wird bzw. angesichts bestimmter Rahmenbedingungen unterstützt werden kann.

3.2.2 Unterricht und Schulleben fokussieren auf Individualität und Heterogenität

Ausgehend von der Zentriertheit auf die Bildung aller Schülerinnen und Schüler *fokussieren Unterricht und Schulleben Individualität und Heterogenität* dieser. Zentrale Schritte und Veränderungen im Rahmen des Entwicklungsprozesses beziehen sich an allen Schulen auf eine bewusste Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts und Schullebens. Neben einer bewussten Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts als schulischem ‚Kerngeschäft‘ (vgl. auch: Arndt & Werning, 2016a; Arndt, Stenger & Werning, 2014) ist für das Schulleben – neun der zehn untersuchten Schulen haben, bei (bundeslandspezifisch) unterschiedlichen Konzeptionen ein Ganztagsangebot – eine Vielfalt an Aktivitäten und Projekte charakteristisch. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern z.B. über Angebote im Bereich der kulturellen