



Hannoversche Materialien zur Didaktik der Geographie Band 4

Julia Schulze

Eine Schule für alle!

Grundlagen und Leitlinien für die gelingende Umsetzung der
Inklusion am Beispiel ausgewählter Schulen

Hannover 2019

© 2019 Leibniz Universität Hannover
Institut für Didaktik der Naturwissenschaften (IDN),
Didaktik der Geographie
Am Kleinen Felde 30
30167 Hannover
www.didageo.uni-hannover.de



Die vorliegende Publikation steht unter <https://www.didageo.uni-hannover.de/publikationen> und <https://www.didageo.uni-hannover.de/schriftenreihe> zum kostenlosen Download zur Verfügung. Die Vervielfältigung einzelner Seiten für den eigenen Unterrichtsgebrauch ist gestattet, eine weitergehende Verwendung bedarf einer vorherigen und ausdrücklichen Einwilligung.

Haftungshinweis:

Bezüglich der Verweise auf externe Internetseiten wird die Haftung für die Inhalte dieser Seiten ausgeschlossen. Für den Inhalt dieser Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Bild- und Textrechte wurden sorgfältig geprüft. Sollten dennoch Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, bitten wir um Nachricht an die Herausgebenden, damit entsprechende Lizenzvereinbarungen nachträglich getroffen werden können

1. überarbeitete Auflage 2019

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während meines gesamten Studiums und insbesondere während der Erstellung dieser Masterarbeit stets unterstützt und motiviert haben.

Mein erster Dank gilt Frau Prof. Dr. Christiane Meyer, die mir erneut die Chance gegeben hat, mich mit diesem Thema, welches mich seit meiner frühen Kindheit begleitet und seit dem Beginn meines Studiums fasziniert, intensiv auseinanderzusetzen. Darüber hinaus bedanke ich mich für die vielen Anregungen und die großartige Unterstützung! Herzlichen Dank!

Mein nächster Dank gilt all den Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Interviewstudie, die mir detaillierte Einblicke in die Umsetzung der Inklusion an der jeweiligen Schule ermöglicht und somit zu einem Gelingen des Forschungsvorhabens beigetragen haben.

Als nächstes möchte ich mich bei meinem Freund Patrik Kershi für all die Unterstützung, die lieben Worte und das Vertrauen an mich, nicht nur während der Zeit der Erstellung dieser Masterarbeit, sondern vor allem auch im Laufe meines gesamten Masterstudiums bedanken.

Mein letzter und größter Dank gilt meiner Familie und insbesondere meinen Eltern Dagmar und Uwe Schulze die mich immer unterstützt haben. Danke Papa für all die Momente, in denen du an mich geglaubt hast, obwohl ich am Zweifeln war. Danke Mama, dass du immer für mich da gewesen bist, für all die Stunden, die du dir wegen meines Studiums um die Ohren geschlagen hast und für all die Liebe! Ohne dich hätte ich das alles nicht geschafft! In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei meinen Großeltern Karlheinz Franz und Zita Schulze sowie bei meiner Omi Renate Franz bedanken, die mein gesamtes Leben immer für mich da waren und es auch heute noch sind!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
Vorwort	X
1 Einleitung	1
2 Das Konzept der Inklusion	3
2.1 Allgemeine Definitionen	3
2.1.1 Das Konzept der Inklusion	3
2.1.2 Die Heterogenität.....	4
2.2 Politische und rechtliche Grundlagen	5
2.2.1 Die Salamanca-Erklärung	5
2.2.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention.....	6
2.2.3 Das deutsche Rechtssystem	8
2.2.3.1 Das deutsche Grundgesetz.....	8
2.2.3.2 Das deutsche Schulgesetz	9
2.3 Ziele des Konzepts.....	10
2.3.1 Ziele der Umsetzung in der Gesellschaft	10
2.3.2 Ziele der Umsetzung in der Schule.....	11
2.4 Kernmerkmale des Konzepts.....	13
2.4.1 Allgemeine Gelingensbedingungen	13
2.4.2 Gesellschaftliche Merkmale	15
2.4.3 Schulische Merkmale.....	16
2.4.3.1 Das Schulgebäude einer inklusiven Schule	18
2.4.3.2 Der inklusive Unterricht	20
2.4.3.3 Die inklusive zeitliche Gestaltung des Schulalltages.....	25
2.4.3.4 Das Leitbild der Schule.....	27
3 Die Umsetzung der Inklusion im Bildungswesen.....	27
3.1 Grundlagen des Schulsystems	28
3.1.1 Das deutsche Schulsystem.....	28
3.1.2 Das niedersächsische Schulsystem	30
3.2 Implementierung der Inklusion im Bildungswesen	32
3.2.1 Die Umsetzung der Inklusion in Deutschland	32
3.2.2 Die Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen	33
3.3 Zum aktuellen Stand der Umsetzung der Inklusion.....	37
3.3.1 Der aktuelle Stand der Umsetzung der Inklusion in Deutschland.....	37

3.3.2	Der aktuelle Stand der Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen	43
3.3.3	Kritik an der aktuellen Umsetzung der Inklusion	48
4	Aktueller Forschungsstand zur Umsetzung der Inklusion	50
4.1	Einstellungen von Lehrkräften	50
4.2	Einflussfaktoren auf die Umsetzung der Inklusion.....	50
4.3	Chancen und Risiken der Umsetzung der Inklusion.....	51
4.4	Einschätzung des Forschungsstandes	52
5	Grundlagen der empirischen Studie zur aktuellen Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen.....	52
5.1	Aufbau der Studie.....	52
5.1.1	Zielsetzung und Forschungsfragen	52
5.1.2	Das leitfadengestützte Experteninterview als Messinstrument.....	53
5.1.3	Erstellung und Begründung des Interviewleitfadens	55
5.2	Durchführung der Studie	56
5.2.1	Festlegung der Stichprobe und Begründung der Stichprobenauswahl.....	56
5.2.2	Durchführung der Interviews.....	57
5.3	Analyse der Interviews	58
5.3.1	Vorbereitung der Analyse.....	58
5.3.1.1	Festlegung des Materials der Analyse	58
5.3.1.2	Formale Charakteristika des Materials	59
5.3.2	Grundlagen der Analyse: Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	59
5.3.2.1	Ablauf der Analyse.....	59
5.3.2.2	Richtung der Analyse	61
5.3.2.3	Festlegung der Analyseeinheiten	61
5.4	Berücksichtigung der Gütekriterien.....	62
6	Darstellung und Auswertung der Ergebnisse.....	62
6.1	Einzelfalldarstellungen	62
6.2	Fallübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse.....	85
6.3	Leitlinien für die Umsetzung der Inklusion	100
6.4	Abschließende Reflexionen	104
6.4.1	Reflexion der Studie	104
6.4.2	Reflexion der Ergebnisse.....	106
7	Fazit.....	109
	Literaturverzeichnis.....	112
	Literaturquellen	112
	Internetquellen.....	125

Anhang	135
Anhang A: Interviewleitfaden.....	135
Anhang B: Begründung des Interviewleitfadens	137
Anhang C: Übersicht der Interviews	140
Anhang D: Darstellungen der Ergebnisse der Zusammenfassung nach Mayring	142
Interview mit B1	142
Interview mit B2	147
Interview mit B3.1 und B3.2	151
Interview mit B4.1 und B4.2	155
Interview mit B5	161
Interview mit B6	165
Interview mit B7	168
Interview mit B8.1 und B8.2	173
Anhang E: Fallübergreifende schematische Zusammenfassung der Ergebnisse	177
Leitfrage 1	177
Leitfrage 2	180
Leitfrage 3	183
Leitfrage 4	186
Leitfrage 5	189
Leitfrage 6	193
Leitfrage 7	196
Leitfrage 8	200
Anhang F: Auszug aus der Bachelorarbeit zur Beschreibung des Hauses der Inklusion.....	201

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der SuS auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulformen - Ergebnisse der Schulstatistik vom 18.08.2016	31
Abbildung 2: Zahlen der SuS, Quoten und Anteile im Zeitverlauf	37
Abbildung 3: Exklusionsquoten im Ländervergleich - Schuljahre 2008/2009 und 2016/2017	39
Abbildung 4: Anteile und Exklusionsquoten der einzelnen Förderschwerpunkte im Vergleich 2008/2009 und 2016/2017	40
Abbildung 5: Anzahl und Entwicklung der SuS mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen von 2009 bis 2016	42
Abbildung 6: Anteil der allgemeinbildenden Schulen, die SuS mit sonderpädagogischer Förderung unterrichten, 2016/2017 nach Kreisen und Ländern (in %)	42
Abbildung 7: Entwicklung der zentralen Indikatoren von dem Schuljahr 2008/2009 zu 2016/2017 in Niedersachsen	44
Abbildung 8: Entwicklung der Exklusionsquote in Niedersachsen vom Schuljahr 2008/2009 bis 2016/2017 (in Prozent)	44
Abbildung 9: Anzahl der inklusiv beschulten SuS nach Schulform und Förderschwerpunkt (Stand: 17.08.2017)	46
Abbildung 10: Anteil der inklusiv beschulten SuS nach Schulform und Förderschwerpunkt (Stand: 17.08.2017)	46
Abbildung 11: Entwicklung der Anzahl der Förderschulen nach Förderschwerpunkten und Schuljahr von 2011/2012 bis 2017/2018 in Niedersachsen	47
Abbildung 12: Darstellung der Anteile der Nennungen von positiven und negativen Erfahrungen mit der Umsetzung der Inklusion	87
Abbildung 13: Anteile der Nennungen von mit der Umsetzung der Inklusion verbundenen Vorteilen und Nachteilen	90
Abbildung 14: Anzahl der Nennungen von Vor- und Nachteilen bezüglich der Umsetzung der Inklusion nach Befragten	90
Abbildung 15: Verteilung der Förderschwerpunkte an den Schulformen nach Förderschwerpunkt	91
Abbildung 16: Verteilung der verschiedenen Lehrämter an den Schulformen	92
Abbildung 17: Das Haus der Inklusion 2.0	100

Abkürzungsverzeichnis

SuS:	Schülerinnen und Schüler
GE:	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung
LE:	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf Lernen
KM:	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf Körperlich-Motorisch
ES:	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf Emotional-Sozial
IGS:	Integrierte Gesamtschule
HS:	Hauptschule ¹
RS:	Realschule ¹
OBS:	Oberschule ¹
GY:	Gymnasium ¹
KGS:	Kooperative Gesamtschule ¹

¹ Diese Abkürzung wird lediglich für die Grafiken verwendet.

Vorwort

„Eine Schule für alle!“

Als ich selbst noch Studentin war, haben mich Denkansätze sehr inspiriert, die aufzeigten, dass das Schulleben ganz anders erlebt werden kann als ich es selbst erfahren habe. Obwohl ich als lern- und wissbegierige Schülerin sehr gerne zur Schule gegangen bin, traf dies aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen nur bedingt für mein damaliges soziales Umfeld zu. Doch das ist schon einige Jahrzehnte her und seitdem hat sich vieles geändert, nicht nur was die digitalen Möglichkeiten bei der Informationsgewinnung betrifft.

Die Schulzeit ist eine sehr prägende Zeit und wie wir das Schulleben gestalten, wird von allen Beteiligten verinnerlicht. Heute sind Schulen gefordert, eine Vision zu entwickeln, die alle Beteiligten mit ihren Besonderheiten berücksichtigt und Diversität als Chance versteht, insbesondere im Kontext von Inklusion. Das heißt zugleich, dass niemand mehr behindert wird im persönlichen Entwicklungsprozess und dass die Schule ein Ort wird, der von allen gerne aufgesucht wird, da sich dort die eigenen Potenziale im sozialen Miteinander entfalten können. Hierfür braucht es aber andere Rahmenbedingungen als die zumeist vorherrschenden und Schule muss in diese Richtung neu bzw. anders gedacht werden.

Diese Rahmenbedingungen zu erschließen, war das Anliegen von Julia Schulze, als sie sich vor einem Dreivierteljahr dazu entschloss, ihre Masterarbeit den „Grundlagen und Leitlinien für eine gelingende Umsetzung von Inklusion am Beispiel ausgewählter Schulen“ zu widmen. Frau Schulze hat sich mit intrinsischer Motivation und herausragendem Engagement, großer Sorgfalt und Verantwortung, breiter Erschließung der Thematik und tiefgründiger Analyse – sowohl des aktuellen Forschungsstands als auch der Interviews – dieser Herausforderung gestellt. Herausgekommen ist eine Arbeit, die nicht nur ein Forschungsdesiderat schließt und empirisch basierte Erkenntnisse für die weitere Forschung, Bildungspolitik und Schulpraxis generiert hat – es war auch eine große Freude, mit den Ausführungen den eigenen Horizont zu erweitern und sowohl theoretisch als auch praxisbezogen tiefer gehende Einblicke zu diesem aktuellen Thema zu erhalten. Daher wird Frau Schulzes hervorragende Masterarbeit mit dieser Publikation einer interessierten Leserschaft zugänglich gemacht.

Prof. Dr. Christiane Meyer

Hannover, im August 2019

1 Einleitung

„Inklusion im deutschen Schulsystem ist ein relevantes – und auch sicherlich schwieriges – Thema“ (Werning, 2010, S. 284).

Die Vision der Inklusion und der damit verbundenen Etablierung einer *Schule für alle* kann als ein globales Phänomen bezeichnet werden (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 18). Durch eine Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 haben sich viele Länder und insbesondere auch Deutschland zur Gewährleistung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. „Die Einführung inklusiver Bildungssysteme, die den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden, stellt [dabei] weltweit eine zentrale Aufgabe der Bildungspolitik wie auch der Praxis von Schulen dar“ (Hillenbrand et al., 2014, S. 147). Obwohl das Ziel der Etablierung inklusiver Schulen politisch anerkannt ist, zeichnet sich die Umsetzung der Inklusion in Deutschland jedoch im internationalen Vergleich zu einem großen Teil durch Mängel aus. Auch elf Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wird noch ein großer Anteil der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an separaten Förderschulen unterrichtet. „Die systematische Aussonderung von Schülern mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf aus allgemeinen Schulen ist [dabei] nach Auffassung von Menschenrechtsexperten mit der UN-Konvention unvereinbar“ (Blanck et al., 2012, S. 17). Aufgrund der Fokussierung auf die Aufnahme von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen der Umsetzung der Inklusion, gerät die Beschäftigung mit weiteren Heterogenitätsdimensionen häufig in Vergessenheit. Infolge dessen birgt die Umsetzung inklusiver Prinzipien im deutschen Bildungssystem die Gefahr einer Sonderpädagogisierung (vgl. Reich, 2012, S. 87). Als weiterer Kritikpunkt wird in der Debatte in Deutschland häufig darauf verwiesen, dass die Inklusion hauptsächlich an den Schulen des Primarbereichs und weniger an den weiterführenden Schulen stattfindet (vgl. Klemm, 2015, S. 6). Darüber hinaus lassen sich deutliche Unterschiede bezüglich der Umsetzung der Inklusion in den einzelnen Bundesländern Deutschlands erkennen. Als Konsequenz aus diesen Beobachtungen hat sich die Debatte um die Inklusion in den letzten Jahren verstärkt (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 18). Der Fokus dieser Debatte liegt jedoch nicht auf der Frage, ob die Inklusion im gesamten Bildungssystem realisiert werden sollte, sondern beschäftigt sich vielmehr damit, „wie dieses allgemein akzeptierte Ziel realisiert werden kann“ (Heimlich, 2012, S. 10). Insbesondere in Niedersachsen und vor allem in der Landeshauptstadt Hannover findet diese Debatte aktuell sehr intensiv statt. Die Grundlage ist ein massiver Widerstand der

IGSen, welcher auf einer Überforderung im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Prinzipien beruht. Der Fokus dieser Debatte, innerhalb welcher die Inklusion häufig als gescheitert betrachtet wird, liegt vor allem auf der nicht gleichmäßig stattfindenden Umsetzung inklusiver Prinzipien an den weiterführenden Schulen (vgl. Rinas, 2019a).

Für eine Verbesserung der Umsetzung der Inklusion wurde in Deutschland unter anderem ein Nationaler Aktionsplan veröffentlicht. Innerhalb dieses Aktionsplans wird die „Verbesserung der Kenntnisse über Gelingensfaktoren von inklusiver Bildung“ (BMAS, 2016, S. 51) als zentrales Ziel formuliert. Aufbauend auf dieser Zielformulierung sowie unter Berücksichtigung der geschilderten Debatte hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion an weiterführenden Schulen verfolgt die vorliegende Masterarbeit das Ziel der auf einer empirischen Studie basierenden Entwicklung von Leitlinien für die gelingende Umsetzung der Inklusion sowie der Erfassung der zentralen Chancen und Risiken, welche auf dem Expertenwissen niedersächsischer Lehrkräfte von weiterführenden Schulen beruhen. Hierfür wird zunächst die theoretische Grundlage für die empirische Studie geschaffen. Diesbezüglich werden im Rahmen des zweiten Kapitels die politischen und rechtlichen Grundlagen sowie die Ziele und Kernmerkmale des Konzeptes der Inklusion mit einem Fokus auf die gesellschaftliche und schulische Inklusion erläutert. Bezüglich der Kernmerkmale wird der Fokus auf das Schulgebäude, den Unterricht, die zeitliche Gestaltung sowie das Leitbild der Schule gerichtet. Das anschließende Kapitel drei thematisiert die Umsetzung der Inklusion im deutschen und insbesondere im niedersächsischen Bildungswesen. Hierfür werden zunächst die Grundlagen der jeweiligen Schulsysteme sowie die Strategien der Umsetzung inklusiver Prinzipien benannt, bevor eine Darstellung des aktuellen Standes der Umsetzung der Inklusion in Deutschland sowie in Niedersachsen erfolgt. Innerhalb des Kapitels vier wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich der für diese Masterarbeit relevanten Aspekte der Inklusion zusammengetragen, bevor im Kapitel fünf die Grundlagen der empirischen Studie zur Umsetzung der Inklusion in niedersächsischen Schulen dargelegt werden. Im anschließenden Kapitel sechs werden die zentralen Ergebnisse der Studie zunächst einzelfallbezogen und im Anschluss fallübergreifend dargestellt und basierend auf diesen die Leitlinien für die gelingende Umsetzung der Inklusion an weiterführenden Schulen aufgestellt. Anschließend erfolgt eine Reflexion des Forschungsvorhabens sowie der Ergebnisse der Studie. Das Fazit dient einem Resümee der Inhalte und insbesondere der Erkenntnisse der Studie und Masterarbeit.

2 Das Konzept der Inklusion

2.1 Allgemeine Definitionen

2.1.1 Das Konzept der Inklusion

Das Konzept der Inklusion ist nicht einheitlich definiert. Im Folgenden wird anhand der gängigen Definitionen eine definitorische Grundlage für die Masterarbeit geschaffen. Bei der Inklusion handelt es sich um einen „wertebasierte[n] Ansatz zur Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung“ (Booth, 2008, S. 53). Der mit diesem Ansatz verbundene Prozess bezieht sich „auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014b, S. 9) und basiert auf der Erkenntnis, dass eine Gemeinschaft und jeder Einzelne durch die Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit von Menschen profitieren kann (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 20). Somit bedeutet Inklusion vor allem, „die in einer Gesellschaft vorhandenen Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und zu nutzen“ (ebd., S. 20). Dabei wird nicht von einer Aufnahme von „Anderen“ ausgegangen, „sondern vom selbstverständlichen Vorhandensein aller, die gleich und unterschiedlich sind und die einen Anspruch haben, als Gleichgestellte partizipieren zu können und anerkannt zu werden“ (Boban & Hinz, 2003b, S. 7). Hierbei werden sämtliche Dimensionen von Heterogenität berücksichtigt, wie beispielsweise unterschiedliche Fähigkeiten, religiöse und weltanschauliche Orientierungen, soziale Milieus und körperliche Bedingungen (vgl. Hinz, 2008, S. 33; Grosche, 2015, S. 19). „Charakteristisch ist dabei, dass Inklusion sich gegen dichotome Vorstellungen wendet, die jeweils zwei Kategorien konstruieren“ (vgl. ebd., S. 33). Eine Kategorisierung von Menschen sowie die Aberkennung derer Individualität soll unterbleiben (vgl. Leiprecht, 2012, S. 59; Boban et al., 2014, S. 20; Bogner, 2019, S. 71; Stichweh, 2016, S. 23), da „Menschen in sehr verschiedenen Lebenswelten leben und sich ihre Identitäten immer aus mehreren Merkmalen und Zugehörigkeiten, veränderlich wie unveränderlich, selbst gewählten wie zugeschriebenen, zusammensetzen“ (Sulzer, 2017, S. 14). Durch Berücksichtigung sämtlicher Dimensionen der Heterogenität befasst sich das Konzept der Inklusion somit nicht ausschließlich mit der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen, sondern wendet sich gegen sämtliche Formen gesellschaftlicher Marginalisierung (vgl. Stein, 2008, S. 76; Hinz, 2008, S. 33; Ahrbeck, 2014, S. 33; Moser & Dietze, 2015, S. 77). Verbunden hiermit ist die Vision einer Gesellschaft, die sich durch den Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung auszeichnet (vgl. Hinz, 2008 S. 34; Brokamp, 2016, S. 1). Von zentraler Bedeutung ist dabei die „aktive Umsetzung von Werten, die sich mit Themen wie Gleichheit, Rechten, Teilhabe,

Lernen [...] auseinander [setzt]“ (Booth, 2008, S. 5)². Auf Basis dieser Werte sollen Strukturen und Handlungen gestaltet werden, die das Überwinden von Barrieren der Teilhabe ermöglichen (vgl. Karakasoglu & Amirpur, 2012, S. 68; Hellrung, 2017, S.1; Kasper, 2016, S. 20).

Der Begriff der Inklusion ist von dem Begriff der Integration abzugrenzen (vgl. Kasper & Harrington, 2016, S. 25). Die Inklusion setzt eine Veränderung der Systeme voraus, da diese sich den jeweiligen Menschen anpassen müssen und nicht, wie unter dem Begriff der Integration, Anpassungsleistungen der Menschen erfolgen, die versuchen ein Teil des Systems zu werden (vgl. Deutscher Städtetag, 2011, S. 4; Wrase, 2015, S. 41). Inklusion ist somit ein gesellschaftlicher Anspruch, „der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen“ (Reich, 2012, S. 39). Somit stellt die Inklusion eine Gegenbewegung zu den „grundlegenden Tendenzen in unserem Land in Richtung Vereinzelung, Egoismus, Konkurrenzkampf und Vernachlässigung der Schwächeren“ (Klauß, 2008, S. 143) dar.

2.1.2 Die Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität lässt sich aus dem Griechischen ableiten und bedeutet ‚Ungleichartigkeit‘ (Gomolla, 2009, S. 22; Kluge, 2011, S. 413; Sturm, 2016, S. 15). „Was wir als heterogen wahrnehmen, ist immer eine soziale Konstruktion, die von expliziten oder impliziten Maßstäben für eine konstruierte *Einheitlichkeit* bzw. *Homogenität* abhängt. Heterogenität impliziert die Differenz zu und die Streuung um eine Norm und verweist immer auf den Kontakt als Vergleichsdimension“ (Gomolla, 2009, S. 22). Von besonderem Interesse in der Inklusionsdebatte ist die Heterogenität der Gesellschaft, die durch eine zunehmende gesellschaftliche Diversität durch „migrations-bedingte Pluralisierungsprozesse“ (Fürstenau & Gomolla, 2009b, S. 9) von verschiedenen Lebensweisen der Menschen geprägt ist (vgl. Reich, 2014, S. 137; Pilz, 2016, S. 30). Die gestiegene Heterogenität der Gesellschaft spiegelt sich ebenfalls in den Schulen Deutschlands wider (vgl. Schmalz, 2019, S. 20). Dabei äußert sich die Heterogenität der Schülerschaft in verschiedenen Bereichen. „So sind Kinder und Jugendliche beispielsweise sehr verschieden in Hinblick auf ihre ethnische, kulturelle und soziale Herkunft“ (Scharenberg, 2012, S. 11). Heyer et al. (2003) identifizieren insgesamt acht Dimensionen von Heterogenität, die in einem schulischen Rahmen von zentraler Bedeutung sind. Bei diesen handelt es sich um Unterschiede hinsichtlich der kognitiven Leistungsvoraussetzung, der

² Die einzelnen Werte werden in Kapitel 2.4.1 näher benannt.

sprachlichen und sozialen Kompetenzen, der Interessen und Neigungen sowie der Leistungsmotivation, der physischen bzw. gesundheitlichen Voraussetzungen, dem Alter, der Traditionen und Werte bzw. der Prägung der SuS sowie der geschlechtsspezifischen Sozialisation (S. 56ff.). Wenning (2007) hingegen spricht von sieben verschiedenen Dimensionen, die sich auf leistungsbedingte, altersbedingte, soziokulturelle, sprachliche, migrationsbedingte, gesundheits- und körperbezogene und geschlechtsspezifische Unterschiede der Schülerschaft beziehen (vgl. Wenning, 2007, S. 25f.). Die verschiedenen Dimensionen der Heterogenität müssen für die Schaffung einer diskriminierungsfreien Lernumgebung in allen „Kernbereichen von Unterricht und Schulentwicklung angemessen berücksichtigt werden“ (Fürstenau & Gomolla, 2009b, S. 9).

2.2 Politische und rechtliche Grundlagen

„Die Anerkennung der Gleichheit des Gegenübers in Form von Rechtsverhältnissen meint, dass allen Menschen die gleichen Rechte zustehen“ (Sturm, 2012, S. 102). Zur Erfüllung dieses Anspruches wurden in der Vergangenheit seitens der Vereinten Nationen zahlreiche Deklarationen erarbeitet, die sich mit den Menschenrechten und insbesondere mit den Rechten von Personen mit Behinderungen befassen (vgl. ebd., S. 102f.). Eine zentrale Bedeutung wird in sämtlichen Deklarationen dem Bildungswesen zugeschrieben, da die Bildung gemäß der Menschenrechtserklärung zur „Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf [der] Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ (Vereinte Nationen, 1948, Art. 26, Abs. 1) basiert (vgl. Füssel & Leschinsky, 2003, S. 134). Durch einen nicht durchgängig gesicherten Zugang zum und einen häufigen Ausschluss marginalisierter Gruppen vom Bildungswesen werden in zahlreichen Deklarationen Maßnahmen thematisiert, die den Zugang zum Bildungswesen für alle ermöglichen sollen. Das dabei relevante Konzept der Inklusion ist als Bekenntnis zu verstehen, „in der eigenen pädagogischen Einrichtung wie in der ganzen Gesellschaft Ausgrenzung zu überwinden“ (Booth, 2011, S. 3). Im Folgenden werden die zentralen rechtlichen Grundlagen der Entstehung dieses Gedankens, namentlich die Salamanca-Erklärung und die UN-Behindertenrechtskonvention sowie die rechtliche Grundlage des deutschen Grund- sowie Schulgesetzes hinsichtlich der für die Entwicklung des Inklusionsgedankens relevanten Merkmale dargestellt.

2.2.1 Die Salamanca-Erklärung

„Der erste Anstoß, inklusive Bildung im schulischen Kontext auf die Agenda zu setzen, erfolgte auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (Deutsche

UNESCO-Kommission e.V., 2014b, S. 10) in Salamanca, Spanien. Die im Rahmen dieser Konferenz entstandene Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 ist verbunden mit der „Forderung einer Pädagogik, die den Bedürfnissen des Kindes gerecht wird“ (Reich, 2012, S.10). Verbunden mit der Erklärung ist die Formulierung der zentralen Prinzipien eines inklusiven Schulsystems (vgl. Gillies & Carrington, 2004, S. 117). Diese Prinzipien umfassen das grundsätzliche Recht eines jeden Kindes auf Bildung und das Erreichen eines akzeptablen Lernniveaus, die Anerkennung der „einmalige[n] Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse“ (UNESCO, 1994) eines jeden Kindes sowie die Erkenntnis, dass Schulen „dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen“ (ebd.) müssen. Hierfür werden Regelschulen mit integrativer³ Orientierung als „bestes Mittel [angesehen], um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen“ (ebd.). Die besonderen Bedürfnisse oder Behinderungen der SuS werden hierbei nicht als persönliches, individuelles Schicksal betrachtet, sondern als eine Wechselbeziehung, die in der Interaktion mit der Umwelt entsteht (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 12). Das damit verbundene Ziel der Schulpolitik ist der Besuch von Nachbarschaftsschulen, die SuS mit Behinderungen ohne die jeweilige Behinderung auch besucht hätten (vgl. UNESCO, 1994). Von zentraler Bedeutung im Rahmen der Salamanca-Erklärung ist ebenfalls der Fokus auf schwere und mehrfache Behinderungen von Kindern und Jugendlichen. Diese Kinder und Jugendlichen „haben dieselben Rechte wie andere in der Gemeinschaft, als Erwachsene ein Maximum an Unabhängigkeit zu erreichen, und sie sollten im Hinblick auf dieses Ziel ihren maximalen Möglichkeiten entsprechend unterrichtet werden“ (ebd.). Verbunden mit der Erklärung ist somit die Empfehlung, integrative Schulen auszubauen, die den SuS die benötigten Unterstützungen für eine erfolgreiche Bildung garantieren und somit eine Bildung für alle SuS zu ermöglichen.

2.2.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Das zum 3. Mai 2008 in Kraft getretene universelle Vertragsinstrument der Vereinten Nationen „konkretisiert bestehende Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel, ihre Chancengleichheit in der Gesellschaft zu fördern“ (UN-BRK, 2017, S. 5). Die UN-Behindertenrechtskonvention „konkretisiert und ergänzt [dabei] bereits bestehende menschenrechtliche Standards für die Lebenssituation von Menschen mit

³ Im Rahmen der Salamanca-Erklärung wurde noch der Begriff der Integration verwendet, welcher sich in den darauffolgenden Jahren zu dem Begriff der Inklusion veränderte.

Behinderungen“ (Kroworsch, 2014b, S. 27) und stellen den ersten Menschenrechtsvertrag dar, „der jegliche Diskriminierung von Kindern aufgrund einer Behinderung ausdrücklich untersagt“ (Krappmann, 2017, S. 14). Verbunden mit der Konvention ist eine Abkehr von einem defizitären und die Zuwendung zu einem sozialen Behindertenbegriff (vgl. Kroworsch, 2014b, S. 27). „Der UN-BRK wird ein Paradigmenwechsel weg von einer am Fürsorgeprinzip und an der medizinischen Versorgung hin zu einer an Menschenrechten und dem Prinzip der Teilhabe orientierten Behindertenpolitik zugeschrieben“ (Deutscher Städtetag, 2011, S. 3). Der Begriff der Behinderung wird dabei wie folgt definiert: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK, Art. 1). Im Rahmen des achten Artikels, der Bewusstseinsbildung, verpflichten sich die Vertragsstaaten, Maßnahmen zu ergreifen, die zu einer Schärfung des Bewusstseins für Menschen mit Behinderungen und dem Abbau von Vorurteilen und Klischees führen (vgl. UN-BRK Art. 8). Des Weiteren soll eine Förderung des „Bewusstseins für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK, Art. 8) erfolgen. Die Konvention präzisiert die dazugehörigen Maßnahmen, indem ein Bildungssystem gefordert wird, welches sich durch eine „respektvolle [...] Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen“ (Art. 8, Absatz 2.b) auszeichnet. Diese schulbezogene Forderung wird in dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention hinsichtlich der damit verbundenen Ziele präzisiert:

- (1) 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 Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
 - a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor dem Menschenrecht, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
 - b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
 - c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen (UN-BRK, Art. 24).

Zur Umsetzung dieser Ziele wird in dem zweiten Absatz des 24. Artikels definiert, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden [und diese] gleichberechtigt [...] Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“⁴. „Im Sinne der Behindertenrechtskonvention sind [somit] alle Länder im Hinblick auf weiterführende Schulen dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem schrittweise aufzubauen, um den Rechten behinderter Kinder auf Nicht-Aussonderung zu entsprechen“ (Theunissen, 2012, S. 18). Die Bezugnahme auf die Menschenrechte lässt folgern, dass die Inklusion bzw. die Einführung inklusiver Schulen als Menschenrecht anzusehen ist (vgl. Lindmeier, 2009, S. 9; Seitz et al., 2012, S. 12).

„Mit der Ratifizierung der BRK erlangen die in ihr enthaltenden Verpflichtungen mit dem Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens für die Bundesrepublik Deutschland Verbindlichkeit“ (Steinbrück, 2010, S. 29), wobei das Deutsche Institut für Menschenrechte das Monitoring der Umsetzung übernimmt (vgl. Moser, 2012, S. 9).

2.2.3 Das deutsche Rechtssystem

2.2.3.1 *Das deutsche Grundgesetz*

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Aufgabe der staatlichen Gewalt“ (GG, Art. 1,1). Kersten Reich (2012) begreift die Menschenwürde als „menschliches Leben unter Bedingungen von Teilhabe und möglichst gleichen Chancen aller, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, Religionen, sozial-ökonomischen Status [und] Behinderungen“ (S. 24). Mit diesem Verständnis der Menschenwürde enthält der erste Artikel des deutschen Grundgesetzes einen Geltungsanspruch, der die Notwendigkeit eines inklusiven Schulsystems und einer inklusiven Gesellschaft erfordert. Eng verbunden mit dieser Auffassung ist ebenfalls der Artikel 2,1 GG, der allen Menschen die freie Entfaltung der Persönlichkeit garantiert sowie der dritte Artikel des deutschen Grundgesetzes, welcher allen Menschen die gleichen Rechte zusichert. „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. [...] Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat oder Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG, Art. 2.1). Insbesondere dieser Artikel des

⁴ Die Verwendung des Begriffes „integrativ“ ist hierbei gleichbedeutend mit dem Begriff „inklusiv“.

Grundgesetzes unterstreicht das Recht auf eine uneingeschränkte Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger (vgl. Wocken, 2015, S. 71). Die gesellschaftliche Teilhabe ohne Diskriminierung ist somit als Bürgerrecht definiert (vgl. Stein, 2008, S. 78; Klauß, 2008, S. 147). „Die Idee der Gleichheit, insbesondere im Feld der Politik und des Rechts, ist für westliche Demokratien zu einem wesentlichen Bestandteil der sozialen Lebensform geworden“ (Reich, 2012, S. 25). Die Bundesrepublik Deutschland als „demokratischer Staat“ (GG, Art. 20) hat dementsprechend die Aufgabe der gleichen Behandlung aller Bürgerinnen und Bürger.

2.2.3.2 Das deutsche Schulgesetz

Aufgrund der Länderhoheit bezüglich des Schulwesens und der mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbundenen Umsetzung der Inklusion im Bildungswesen gibt es keinen grundlegenden, bundesweit gültigen Gesetzestext, der die Umsetzung der Inklusion definiert. Der gültige Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 kann jedoch als Grundlage der Umsetzung der Inklusion in Deutschland angesehen werden und stellt eine Weiterentwicklung der 1994 veröffentlichten Empfehlung zur sonderpädagogischen Beschulung dar (vgl. KMK, 1994). Die Vorgaben orientieren sich an der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sowie an den zentralen Aspekten des Kindeswohls, wodurch beispielsweise die Individualität als Recht des Kindes anerkannt wird (vgl. KMK, 2011, S. 3). Ihm liegt dasselbe Behindertenverständnis wie den UN-Behindertenrechtskonventionen zugrunde. „Die Empfehlungen gehen vom Grundsatz der Inklusion aus, verstanden als ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“ (ebd., S. 3). Der Beschluss verdeutlicht, dass alle Menschen in allen Lebenslagen die gleichen Rechte besitzen und weitet dieses Recht von der Gesellschaft auf die Schule aus, in der alle SuS einen gleichberechtigten Zugang haben sollen (vgl. ebd., S. 2). Die „Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen [dient dabei] der vollen Entfaltung der Persönlichkeit sowie dem Erwerb der Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben und für eine aktive Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (ebd., S. 3). Verbunden mit der Umsetzung der Inklusion in der Schule ist neben dem gleichberechtigten Zugang für alle SuS ebenso das Überwinden von Teilhabebarrieren. Hierdurch „können sich alle Kinder und Jugendliche aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen“ (ebd., S. 3). Das Ziel der Empfehlung ist somit, „die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und

weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 3). Ein gemeinsames Lernen und eine gemeinsame Erziehung aller Kinder und Jugendlichen ermöglicht dabei „die Lebens- und Sozialraumbezüge [...] zu erhalten und ihnen Gelegenheiten [zu geben], diese Bezüge auf der Grundlage ihrer Bedürfnisse weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 4). Des Weiteren werden durch den Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung Maßnahmen zur Umsetzung der schulischen sowie gesellschaftlichen Inklusion formuliert, welche sich hauptsächlich auf die Sensibilisierung, die Verbesserung der Datengrundlage sowie die Vernetzung verschiedener Akteure beziehen (vgl. BMAS, 2016, S. 51). Im Rahmen des Aktionsplans wird ebenfalls die „Verbesserung der Kenntnisse über Gelingensfaktoren von inklusiver Bildung“ (ebd., S. 51) als Ziel benannt.

Ein weiteres zentrales Dokument ist die „Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland“, welche von den Teilnehmenden des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ 2014 in Bonn verabschiedet wurde. Im Rahmen dieser Erklärung wird das Recht auf Bildung anerkannt, welche „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung von den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein muss“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014a). Die Erklärung basiert dabei auf der Erkenntnis, dass die länderspezifische Umsetzung der Inklusion und der UN-Behindertenrechtskonvention zu Differenzen innerhalb des deutschen Bildungssystems geführt hat. Verbunden mit der Erklärung sind Forderungen an die beteiligten Gruppen, welche auf die Schaffung des öffentlichen Bewusstseins für inklusive Bildung, der Entsprechung der inklusiven Bildung als Menschenrecht, der Schaffung von inklusiven Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten und der Verbesserung des Forschungsstandes abzielen.

2.3 Ziele des Konzepts

2.3.1 Ziele der Umsetzung in der Gesellschaft

Aufgrund einer Fokussierung der schulischen Inklusion im Rahmen dieser Masterarbeit werden die Ziele der Inklusion in der Gesellschaft nur zusammenfassend dargestellt, wobei ein Zusammenhang zu den Definitionsansätzen erkennbar ist.

Die Anerkennung der Heterogenität und der Abbau von diskriminierenden Praktiken werden als die hauptsächlichsten Ziele der Inklusion in der Gesellschaft verstanden. Hierdurch soll eine Erhöhung der substanziellen Chancengerechtigkeit in allen sozialen Situationen realisiert werden (vgl. Reich, 2012, S. 31; Pühr, 2014, S. 28). Ein weiteres, damit verbundenes Ziel der

Inklusion ist die Etablierung von „Gerechtigkeit als demokratisches Prinzip, Fairness als Handlungsmaxime [sowie die Erhöhung der] Gleichheit von Chancen“ (Reich, 2014, S. 106)

Durch eine aktive Aufnahme aller Mitglieder einer Gesellschaft zur Entfaltung der „Persönlichkeiten in allen Facetten ihres Menschseins“ (Klauß, 2008, S. 131) erfolgt eine Erhöhung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen (vgl. Trescher, 2015, S. 21). Diese Teilhabe erfolgt dabei ungeachtet des Geschlechts, der Herkunft, der Begabungen oder Behinderungen und ist somit verbunden mit einer Überwindung von Ausgrenzungen (vgl. Möller, 2012, S. 16; Leiprecht, 2012, S. 48; Dannenbeck, 2012, S. 110; Booth, 2011, S. 3). Die gesellschaftliche Teilhabe ist insbesondere für die Menschen von zentraler Bedeutung, die sich bisher am Rand der Gesellschaft befanden und durch die inklusiven Bemühungen nun in die Mitte dieser gelangen (vgl. Ahrbeck, 2014, S. 37). Hierfür bedarf es der Veränderung von Strukturen, „die es jedem ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Stein, 2008, S. 79). Die volle Teilhabe von Individuen kann folglich nur erreicht werden, „wenn Menschen mit Behinderungen sich in allen Lebensbereichen in verstärktem Maße sozial zugehörig fühlen können“ (Lindmeier, 2009, S. 4). Durch die Etablierung der Inklusion kann eine soziale Zugehörigkeit sowie ein „gerechtes, kommunikatives, soziales und demokratisches Miteinander in einer diversen Kultur entstehen“ (Reich, 2012, S. 40), welches sich insbesondere durch Solidarität der besser gestellten gegenüber den schwächer gestellten Menschen auszeichnet (vgl. ebd., S. 40; Prengel, 2012b, S. 24). „Die Vision einer inklusiven Gesellschaft könnte [somit] in sehr allgemeiner Formulierung darin bestehen, dass sie alle Menschen in sich aufnimmt und ihnen einen gleichberechtigten Platz einräumt, ohne Diskriminierungen und unter Anerkennung ihrer Person“ (Ahrbeck, 2014, S. 63).

2.3.2 Ziele der Umsetzung in der Schule

Ein Ziel der Etablierung inklusiver Strukturen im öffentlichen Schulwesen ist die „Anerkennung und Wahrung der Vielfalt sowie die Bekämpfung diskriminierender Einstellungen und Werte“ (Mittendrin e.V., 2012, S. 32). Hierbei wird eine Form der Schule angesprochen, in der es zu keinem Ausschluss von Menschen kommt und die von der Bemühung geprägt ist, „allen Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben“ (Werning, 2012, S. 51). Diese Zielformulierung beschreibt dabei den dauerhaften Schulentwicklungsauftrag einer *Schule für alle*, welcher der Stärkung der menschlichen Vielfalt und der Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls aller SuS

dient und in der unabhängig von den Fähigkeiten oder der Herkunft gemeinsam gelernt werden kann (vgl. Leiprecht, 2012, S. 48; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S. 3ff.; Werning, 2012, S. 51; Seitz et al., 2012, S. 9). Zentral für ein inklusives Bildungssystem ist dabei, dass es, orientiert an der Definition der Inklusion, nicht zu einer Anpassungsleistung der SuS kommt, sondern dass „die Systeme von Anfang an so gestaltet werden, dass sie [...] jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten“ (Klemm, 2015, S. 12). Hierbei baut das Inklusionsprinzip auf dem der Integration auf, ergänzt dieses jedoch durch verschiedene Heterogenitätsdimensionen und fokussiert nicht nur die SuS mit einer Behinderung (vgl. Prengel, 2012b, S. 26; Kasper & Harrington, 2016, S. 25; Solzbacher, 2019, S. 29). Die geschilderte Zielsetzung basiert vor allem auf der Erkenntnis, dass das aktuelle deutsche Schulsystem häufig SuS „zurücklässt“ und aufgrund verschiedener Heterogenitätsmerkmale ungerecht behandelt, was beispielsweise durch die PISA-Studie verdeutlicht wurde (vgl. Tews-Vogler & Bähnk, 2016, S. 11). So wurde durch die Studie bestätigt, dass sozial benachteiligte Kinder geringere Chancen auf einen sozialen Aufstieg haben, als Kinder aus weniger sozial benachteiligten Familien (vgl. Sulzer, 2017, S. 15). „Aufstiegchancen sind [allerdings] fundamentale Voraussetzungen für soziale Gerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft“ (Möller, 2012, S. 8). Die Abhängigkeit des Bildungserfolges von dem sozioökonomischen Status der Familie wird hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit im gegliederten Schulsystem allgemein als kritisch angesehen (vgl. Seitz et al., 2012, S. 10; Preuss-Lausitz, 2013, S. 45). Die Garantie gleicher Chancen beim Zugang zu unterschiedlichen Stationen im Bildungssystem für SuS entsprechend ihrer Voraussetzungen wird gegenüberstellend als bildungsgerecht erachtet (vgl. Hug, 2007, S. 107). „Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebots in der allgemeinen Schule verfolgt [somit das Ziel], den bestmöglichen Bildungserfolg für alle SuS zu ermöglichen“ (KMK & HRK, 2015, S. 2). Die inklusive Schule kann nicht zu einer Verringerung der Armut der Familien der SuS oder zu einer Veränderung der körperlichen Beeinträchtigung beitragen, sie kann aber „auf der menschlichen und lernenden Seite einen Reichtum erzeugen helfen“ (Reich, 2014, S. 28), der zu einer Erhöhung der Chancen der Teilhabe und somit zu einer Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, indem allen Lernenden „vergleichbare Möglichkeiten und Chancen [geboten werden], um im Schulsystem erfolgreich zu sein“ (Reich, 2014, S. 38) (vgl. Preuss-Lausitz, 2015, S. 6; Giesinger, 2007, S. 90f.). Einhergehend mit der Etablierung einer *Schule für alle* ist der Besuch der Schule, die sich in der direkten Nachbarschaft befindet (vgl. Karakasoglu & Amirpur, 2012, S. 65; Giesinger, 2009, S. 180). Die Zielvorstellung einer inklusiven Schule umfasst dabei die Qualifikation aller Lernenden, deren Begleitung auf dem

Weg zur persönlichen Exzellenz, die Förderung entlang der verschiedenen Voraussetzungen sowie die Fokussierung des gemeinsamen, sozialen Lernens in einer heterogenen Lerngruppe (vgl. Reich, 2014, S. 31, 112, 133). Innerhalb der Schule soll eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung bezüglich des Umgangs mit der Heterogenität erfolgen und jede Schülerin und jeder Schüler soll in der jeweiligen Individualität erfasst werden (vgl. Seitz et al., 2012, S. 12).

Aufgrund der Enkulturationsfunktion der Schule besteht ein enger Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen und schulischen Zielen, die mit der Umsetzung der Inklusion verbunden sind. „Die öffentliche Schule ist schon insofern politisch, als öffentliche Schulen Orte sind, wo BürgerInnen ‚gemacht‘ und spezifische Visionen der Demokratie vertreten werden“ (Saltman 2000, S. 117, eigene Übersetzung). Die Schule kann somit als Gesellschaft im Kleinen betrachtet werden, die ihre Mitglieder mit Beendigung eines Bildungsganges in die Gesellschaft im Großen entlässt. Dieser Beziehung zur Folge zielt die inklusive Schule somit ebenfalls auf die Vermittlung inklusiver Praktiken ab, die von den SuS nach Beendigung der Schule in die Gesellschaft getragen werden können. Das konkrete Schulleben dient somit als „ein positives Beispiel für eine gelebte, partizipatorische Demokratie im Kleinen, die konkrete Wege aufzeigt, wie Menschen demokratische Grundsätze im Zusammenleben konkret entwickeln und realisieren können“ (Reich, 2014, S. 103f.).

2.4 Kernmerkmale des Konzepts

2.4.1 Allgemeine Gelingensbedingungen

Die Allgemeingültigkeit des Konzepts und die daraus resultierende Übertragbarkeit auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche erschwert die Identifikation allgemeiner Gelingensbedingungen, da die einzelnen Merkmale sowie grundlegenden Bedingungen sich an vielen Stellen überschneiden. Im Rahmen dieser Masterarbeit werden die Werte sowie die Einstellungen und das Verhalten der an der Umsetzung der Inklusion beteiligten Personen als Grundlage der gelingenden Umsetzung betrachtet. Diese Überlegung entspricht der von Boban und Hinz vorgenommenen Setzung der Schaffung bzw. Entfaltung inklusiver Kulturen als Basis der Inklusion, da nur basierend auf diesen inklusiven Kulturen Veränderungen in der Praxis erfolgen können (vgl. Boban & Hinz, 2003a, S. 15). „Wer Inklusion will, muss normative Werte, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention ebenso wie die Erklärung der Menschenrechte beinhalten, vertreten“ (Reich, 2014, S. 368). Wie bereits erwähnt, versteht sich

das Konzept der Inklusion als ein gesellschaftliches und pädagogisches Modell, welches auf bestimmten Werten beruht (vgl. Sulzer, 2017, S. 20). „Alle Handlungen, Praktiken sowie Strukturen können [somit] als Manifestationen moralischer Grundhaltungen betrachtet werden“ (Booth, 2008, S. 60). Inklusion bedeutet demnach, Werte in die Tat umzusetzen (vgl. Booth, 2011, S. 9). „It involves inclusive values into action. It’s about everybody; all of us. It’s about adults as well as children. It involves shaping environments, including classroom settings, so that our glorious diversity can thrive within them, in ways that recognise our common humanity and value each of us equally“ (Booth 2012, S. 71f.). Die Umsetzung der Werte in Taten erfolgt dabei auf Basis einer werteorientierten Handlungskompetenz (vgl. Wagner, 2017, S. 24; Mack, 2012, S. 47). Basierend auf dieser Handlungskompetenz erfolgt eine „reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen, Orientierungen und Gewissheiten und den Grundlagen des je individuellen Selbst- und Weltverständnisses“ (Hormel & Scherr, 2012, S. 48). Tony Booth zählt in seinen Veröffentlichungen 15 verschiedene Werte auf, die für die Umsetzung der Inklusion als notwendig erachtet werden. Bei diesen Werten handelt es sich um die Folgenden: Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe/Fürsorge, Optimismus und Hoffnung, Schönheit (vgl. Booth, 2011, S. 11ff.)⁵. Diese Werte gelten im internationalen Inklusionsdiskurs als die allgemeinen Werte der Inklusion. Durch eine Umsetzung der Werte in Taten wird die Umsetzung der Ziele der Inklusion, wie der Schaffung einer aktiven Teilhabe, dem Beitrag zu einer Realisierung von Menschenrechten sowie einer Anerkennung der Gleichwertigkeit von Vielfalt ermöglicht (vgl. Brokamp, 2012, S. 64f.). Die Ausrichtung des Verhaltens aller Menschen nach den oben genannten Werten gilt somit als grundlegende Gelingensbedingung sowohl für die Realisierung der gesellschaftlichen, als auch der schulischen Inklusion.

Verbunden mit den Werten werden die Einstellungen und Haltungen der an der Umsetzung der Inklusion beteiligten Personen ebenfalls als allgemeine Gelingensbedingungen für die Umsetzung der gesellschaftlichen und schulischen Inklusion betrachtet (vgl. Reich, 2014, S. 19). Ein in der Debatte um die Inklusion häufig vernachlässigter Aspekt ist „die notwendig veränderte Haltung der [...] [Menschheit] in Bezug auf die (Wieder-)Eingliederung aller ihrer [...] [Mitmenschen] [...] und auf die Absicherung nichtaussondernder Strukturen“ (Stein, 2008. S. 83). Unter Berücksichtigung der Werte sind Menschen, die von einer konstruierten Norm

⁵ Eine ausführliche Definition der einzelnen Werte erfolgt im Rahmen dieser Arbeit nicht. An dieser Stelle wird auf Booth (2011) verwiesen.

abweichen als vollwertige Menschen anzuerkennen und dürfen nicht nur hinsichtlich der Abweichung betrachtet werden (vgl. Booth, 2008, S. 54). Verbunden mit dieser Erkenntnis ist die Umsetzung der Inklusion als eine Haltungsfrage anzusehen (vgl. Brokamp, 2016, S. 2). Diese Haltungsfrage erstreckt sich dabei über verschiedene Ebenen, wie beispielsweise die Ebene der einzelnen Person oder die Ebene, die alle gemeinsam betrifft (vgl. ebd., 2f.). Die Setzung der verschiedenen Ebenen verdeutlicht erneut, dass sich die Inklusion auf den gesamten gesellschaftlichen Zusammenhang bezieht. Die Etablierung eines Gemeinsinns und der damit verbundene gesellschaftliche Wandel werden somit als Grundlage der Umsetzung der Inklusion erachtet. „Erst die Bereitschaft, die Inklusion so als eine Chance für das Gesellschaftssystem als Ganzes zu begreifen und Verantwortung wieder sozialisiert und nicht individualisiert zu realisieren, gibt der Vision der Inklusion eine *echte* Chance, bedeutet aber letztlich einen realen gesellschaftlichen Systemwandel“ (Rödler, 2012, S. 40).

2.4.2 Gesellschaftliche Merkmale

„Jeder Mensch soll vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben und sie mitgestalten können – und zwar von Anfang an und unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht und Alter“ (Schwalb, 2012, S. 24). Dieses Ziel basiert auf der Umsetzung der im Folgenden genannten Standards:

- „Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
- Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen auch in den sexuellen Orientierungen verhindern
- Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ (Reich, 2014, S. 31).

Die Umsetzung und Etablierung dieser Standards ermöglicht die „Stärkung der Teilhabe aller Individuen“ (Booth, 2008, S. 54). Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass von Beginn an keine Aussonderung von Menschen erfolgt und somit die Etikettierung von Gruppen aufgehoben wird (vgl. Klauß, 2008, S. 132; Frühauf, 2008, S. 21). Die Heterogenität der Gemeinschaft wird als Normalzustand betrachtet. Verbunden hiermit ist die Vision einer *Bürgergesellschaft für Alle* (vgl. Theunissen, 2012, S. 14). Diese Vision ist dabei eng verbunden mit den Werten der Inklusion (vgl. Kapitel 2.4.1), da die Gesellschaft ihr Bewusstsein wandeln und ein Verständnis von Vielfalt erlernen und entwickeln muss (vgl. Reich, 2014, S. 35). Hierfür bedarf „es einer Sensibilisierung der nicht-behinderten Bevölkerung, Menschen mit Behinderungen als

Mitbürger/innen und Nachbarn zu akzeptieren, und wertzuschätzen“ (Theunissen, 2012, S. 15). Diese Sensibilisierung ist eng mit der im Artikel 8 der UN-Behindertenrechtskonvention definierten Bewusstseinsbildung verbunden (vgl. Kapitel 2.2.2). Diesbezüglich ist die Entwicklung von Antidiskriminierungsstrategien innerhalb der Politik aber auch der Gesellschaft unerlässlich, wobei jeder einzelne Mensch einzubeziehen ist (vgl. Reich, 2014, S. 78; Munoz, 2011, S. 17). Des Weiteren ist die Bereitstellung von Ressourcen durch die Gesellschaft und Politik, welche diese Entwicklung begünstigen, ebenfalls unerlässlich. Um beispielsweise Menschen mit körperlichen Einschränkungen einen gleichberechtigten Zugang und eine gleichberechtigte Teilhabe am öffentlichen Verkehrswesen zu ermöglichen, ist der Ausbau der Infrastruktur bzw. die Realisierung einer infrastrukturellen Barrierefreiheit notwendig. Ein weiterer Abbau bestehender Teilhabebarrrieren muss den Arbeitsmarkt betreffen. „Menschen mit Behinderungen sollen das gleiche Recht auf Arbeit und damit die Möglichkeit haben, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen; sie sollen in einem offenen, [inklusiven] und für Menschen mit Behinderung zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei wählen können“ (Schwalb, 2012, S. 24).

2.4.3 Schulische Merkmale

Die Idee der inklusiven Schule „lebt [...] von der Vorstellung, dass *alle* Kinder, *eine* Kita, *alle* schulpflichtigen SuS *eine* Schule gemeinsam besuchen“ (Prenzel, 2012b, S. 16). Die „Grundlage inklusiver Bildung sind [somit] das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung“ (vgl. KMK, 2011, S. 7) auf Basis von gegenseitigem Respekt, Rücksichtnahme sowie der notwendigen Haltungen und Einstellungen (vgl. ebd., S. 7). Gleichzeitig wird durch den gemeinsamen Unterricht aller SuS jedem jungen Menschen eine Bildungsfähigkeit attestiert (vgl. Deppe-Wolfinger, 2004, S. 26). Der gemeinsame Unterricht fokussiert dabei die bestmögliche, individuelle Förderung sowie die Unterstützung des eigenverantwortlichen Lernens der SuS (vgl. Schumann, 2014, S. 1f.). Dabei geht die inklusive Schule grundsätzlich davon aus, „dass alle Menschen jeweils abhängig von ihren Voraussetzungen und Lebenslagen einen bestimmten Förderbedarf haben“ (Reich, 2014, S. 255). Die mit einer *Schule für alle* verbundene Zielperspektive ist die Etablierung einer gemeinsamen Pädagogik, „die grundsätzlich nicht mehr nach bestimmten Personengruppen unterscheidet, sondern die Vielfalt menschlicher Bedarfe als Normalfall sieht und entsprechend der einzelnen beteiligten Personen die pädagogisch notwendigen, kompetenten Antworten

entwickelt“ (Frühauf, 2008, S. 30). Dabei werden Theorien zur Bildung, Entwicklung und Erziehung beschrieben, „die Etikettierung und Klassifizierungen ablehnen [...] und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer, 2010, S. 193). Dieser Wunsch nach einer inklusiven Pädagogik basiert dabei auf der Erkenntnis, dass SuS sich in einer heterogenen Lernumgebung auf den unterschiedlichen Leistungsständen individuell gut entwickeln können (vgl. Prengel, 2012b, S. 25). Das gemeinsame Lernen von SuS mit unterschiedlichen Leistungsständen soll dabei „gleichen und unterschiedlichen Zielen folgen, je nachdem, welche Lernbedürfnisse gegeben sind“ (Oelkers, 2012, S. 33).

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention sind alle Schulen in Deutschland automatisch zu inklusiven Schulen geworden – auch weiterführende Schulen wie Gesamtschulen und Gymnasien. „Es ist falsch, [dabei] die Gymnasien von dieser gesellschaftlichen Aufgabe des gemeinsamen Unterrichts frei zu stellen“ (Schöler, 2010, S. 71). Der Begriff eines inklusiven Bildungssystems ist jedoch auch verbunden mit der Vision einer *Schule für alle*, einer wie bereits beschriebenen Schule in der direkten Nachbarschaft der SuS, die eine natürliche, an der Nachbarschaft sowie Gesellschaft orientierte Heterogenität darstellt. Bei der Aufnahme sind beispielsweise „Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien [...] entsprechend ihres Anteils in der Bevölkerung zu berücksichtigen“ (Reich, 2014, S. 110f.) Diese Schulform würde somit jegliche Form der Gliederung, wie sie aktuell im deutschen Schulsystem vorzufinden ist, aufheben (vgl. Wocken, 2011, S. 41f; Mahnke, 2012, S. 130ff.; Schumann, 2014, S. 1).

Wie bereits erwähnt, geht es bei der Umsetzung der Inklusion nicht darum, die Leistungs- oder Funktionsfähigkeit des Kindes zu bestimmen, damit es als „inkludierbar“ eingestuft wird, „sondern um die Frage, wie eine Schule beschaffen, ausgestattet und organisiert sein muss, damit sie in der Lage ist, ein Kind zu integrieren“ (Sisti-Wyss, 2012, S. 79). Verbunden mit dieser Frage ist die Erkenntnis, dass an dem aktuellen Schulsystem bezüglich der Umsetzung der Inklusion einige Veränderungen vorzunehmen sind. „Wenn man sich fragt, was sich in einer Schule ändern muss, damit sie eine inklusive Schule wird, dann lautet meine Antwort, dass man nur eine Sache verändern muss. Eine einzige Kleinigkeit. ALLES!“ (Munoz, 2011, S. 17). Diese Aussage des UN-Sonderberichterstatters verdeutlicht den Umfang der Maßnahmen, die für die Etablierung der schulischen Inklusion von Nöten sind. Gemäß den Angaben der *Aktion*

Mensch bilden die folgenden Bedingungen die Grundlage für das Gelingen der Inklusion an der Schule:

- „Anpassung des Personalbedarfs durch die Beschäftigung zusätzlicher Lehrkräfte und Schülern assistenzen
- Zusammenarbeit von Lehrern und Pädagogen in multiprofessionellen Teams
- Fachliche Fort- und Weiterbildungen
- Bauliche, technische und digitale Barrierefreiheit
- Flexible schulorganisatorische Maßnahmen [...]
- Reflexion der Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte und aller an Schule Beteiligten [...]
- Didaktische Rahmenbedingungen, basierend auf der Erkenntnis, dass Entwicklung und Lernen selbstbestimmte, konstruktive, soziale und entwicklungslogische Prozesse sind und jedes Kind auf Anerkennung, Dialog und Kommunikation angewiesen ist
- Angebot dialogischer, kooperativer, offener Lernformen und Differenzierungen“ (Aktion Mensch, 2016).

Im Folgenden werden einzelne Aspekte der genannten Gelingensbedingungen näher beschrieben, wobei der Fokus aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit lediglich auf die baulichen Voraussetzungen, den Unterricht, die zeitliche Gestaltung sowie das Leitbild gerichtet wird, da diese in der Literatur als zentrale Elemente einer inklusiven Schule erachtet werden.

2.4.3.1 Das Schulgebäude einer inklusiven Schule

Das Gebäude einer inklusiven Schule ist barrierefrei. Diese Barrierefreiheit bezieht sich einerseits auf die allgemeinen Zugangsmöglichkeiten der Schule. Jeder Raum in einer inklusiven Schule muss mit einem Rollstuhl erreichbar sein (vgl. Wocken, 2015, S. 127). Ein weiterer Aspekt der Barrierefreiheit ist der Abbau von Teilhabebarrrieren für SuS mit den Förderbedarfen Sehen und Hören. Hierfür wird beispielsweise die Implementierung von Maßnahmen der Schallreduktion und der verbesserten Lichtverhältnisse als notwendig erachtet (vgl. Reich, 2014, S. 294f.).

Die Vision der Inklusion beinhaltet Lernlandschaften anstelle von Klassenräumen (vgl. Wocken, 2015, S. 156). Die Auflösung von Klassenräumen und Hinwendung zu Lernlandschaften ist durch eine Abkehr von einem rein kognitiven Lernbegriff hin zu der Erkenntnis, „dass ein Kopf zum Lernen seinen ganzen Körper benötigt und die Stillung

elementarer physiologischer Bedürfnisse Voraussetzung für erfolgreiches Lernen [...] der SuS ist“ (Reich, 2014, S. 289) begründet. Die „Lernlandschaften oder Lernumgebungen, die auf aktives Lernen setzen, versuchen [...] in sehr unterschiedlichen Formen, sowohl geistig als auch materiell, das traditionelle Klassenzimmer aufzugeben oder zumindest in seinen starren Formen aufzulösen“ (ebd., S. 224). Bei den Lernlandschaften handelt es sich entweder um große gemeinsame Vorräume oder um die Verbindung von zwei bis vier ehemaligen Klassenzimmern (vgl. ebd., S. 43). Innerhalb dieser so genannten Lerncluster gibt es verschiedene Lernbereiche, die von unterschiedlich großen Gruppen genutzt werden können (vgl. ebd., S. 43; Schöler, 2010, S. 77). „Der Lebens- und Lernraum muss den Schülern [dabei] eine selbstständige Entfaltung und Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen“ (Wocken, 2015, S. 157). Die Arbeit innerhalb dieser Räume erfolgt individuell in Gruppen oder in Form von Einzelarbeit, wobei das Arbeiten in Lernlandschaften die „Lernfortschritte aller Lernenden von Basisqualifikationen bis hin zu Differenzierungen kontrolliert ermöglichen“ (Reich, 2014, S. 332) sollten. Die Merkmale des inklusiven Unterrichts werden im Rahmen dieser Arbeit ausführlich im Kapitel 2.4.3.2 erläutert. In anderen Publikationen wird der Lernort in einer inklusiven Schule in einem weniger visionären Charakter präsentiert, in dem eine Abkehr von Klassenräumen nicht erfolgt. Nichtsdestotrotz werden die Lernorte anders als ein klassisches Klassenzimmer dargestellt. Innerhalb eines inklusiven Klassenzimmers werden Tischformen und -anordnungen bevorzugt, die Kommunikation und Kooperation fördern, die aber auch jederzeit Platz für eine ungestörte Einzelarbeit ermöglichen (vgl. Dechow, 2013a, S. 52). Darüber hinaus müssen Frontal-, aber auch Stuhlkreisphasen jederzeit realisierbar sein.

Zur Realisierung zahlreicher Differenzierungsmaßnahmen sind in einer inklusiven Schule Differenzierungsräume vorhanden (vgl. Blasse et al., 2014; Budde & Blasse, 2016, S. 107). „Der Differenzierungsraum ist in der Regel ein multifunktionaler Raum, der durch Tische, Computerplätze und Regale als Arbeitsraum angelegt ist“ (Budde et al., 2017). Darüber hinaus verfügt ein Differenzierungsraum über Rückzugsmöglichkeiten sowie Stellflächen, sodass er ebenfalls als Lagerraum für Material genutzt werden kann (vgl. ebd.). Der Differenzierungsraum sollte dabei an den Klassenraum anschließen und sowohl von inklusiv beschulten SuS, als auch von den SuS ohne sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt werden (vgl. Grest & von Stemm, 2012). Somit kann der Differenzierungsraum beispielsweise auch von hochbegabten SuS genutzt werden, um eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema zu ermöglichen (vgl. Springob, 2015, S. 46).

Neben den Lernlandschaften und Differenzierungsräumen umfasst eine inklusive Schule ebenfalls Besprechungs-, Therapie- sowie Waschräume, um den individuellen Bedürfnissen der SuS gerecht werden zu können (vgl. Reich, 2014, S. 43f.). Eine besondere Bedeutung in einer inklusiven Schule wird den Entspannungsräumen eingeräumt, die beispielsweise mit einer „Weichbodenmatte, Kissen, Schaukelliegen, Hängematten, angenehmen visuellen Reizen usw. ausgestattet“ (ebd., S. 192) sind und den SuS Möglichkeiten des Rückzugs und der Entspannung erlauben (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 27). Als mögliche Alternative zu den Entspannungsräumen schlägt Wocken (2015) die Konzentrationsinseln im Klassenraum vor, die einerseits für die Realisierung von Einzelarbeit, aber vor allem auch als Rückzugsort genutzt werden können (vgl. S. 157). Ein weiteres Element, welches kennzeichnend für eine inklusive Schule ist, ist die Einführung von Bewegungsflächen, die über die Bewegungsmöglichkeiten in einer Turnhalle hinausgehen (vgl. Reich, 2014, S. 294f.).

2.4.3.2 Der inklusive Unterricht

Merkmale des Unterrichts

Im Mittelpunkt des inklusiven Unterrichts steht das Ermöglichen von unterschiedlichen Lernzugängen im Sinne eines individualisierten Lernens und die Wertschätzung der beteiligten SuS (vgl. Dechow, 2013a, S. 51; Holder & Kessels, 2018, S. 89; Rolff, 2011, S. 27f.). Dabei fokussiert der inklusive Unterricht eine Outputorientierung, die sich durch den „Aufbau von Kompetenzen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen“ (Reents, 2013a, S. 58) auszeichnet. Zur Realisierung des individualisierten Lernens werden in einer inklusiven Schule abwechslungsreiche Methoden und Arbeitsformen wie das Werkstatt- und Stationenlernen, der Projektunterricht oder die Wochenplanarbeit sowie die Unterrichtsform des Kooperativen Lernens, in der zwei bis sechs SuS gemeinsam das Ziel verfolgen, ein Problem zu lösen, verwendet (vgl. Fiedler, 2008, S. 253; Fürstenau & Gomolla, 2009a, S. 16; Dechow, 2013b, S. 82ff.; Hild, 2009, S. 86). Dieses ermöglicht den Lernenden das Fortschreiten gemäß der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten. Verbunden mit dieser Auffassung ist die Abkehr von einem Gleichschritt bezüglich der Behandlung der Unterrichtsinhalte (vgl. Reich, 2014, S. 180). „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung bedeutet [somit] nicht, dass alle immer das Gleiche zur selben Zeit in einem Raum machen müssen“ (Schöler, 2010, S. 77). Somit verdeutlicht der Begriff des gemeinsamen Unterrichts zwar das Lernen an einem gemeinsamen Ort, welches gemeinsam aber durchaus auch differenziert erfolgt (vgl. Preuss-Lausitz, 2010, S. 87; Werning, 2012, S. 57). Der

Unterricht zeichnet sich hierbei nicht nur durch eine Differenzierung hinsichtlich der Aufgabenformate, auf welche an späterer Stelle eingegangen wird, sondern ebenfalls durch das Vorhandensein von verschiedenen Zielen aus. Dieses Prinzip der Verfolgung „verschiedener Ziele für verschiedene Kinder nennt man in der Pädagogik auch das Prinzip des zieldifferenten Lernens“ (Wocken, 2015, S. 122). Insbesondere der Projektunterricht ermöglicht die Verfolgung unterschiedlicher Ziele und zeichnet sich dabei durch eine hohe Handlungsorientierung aus. „Die Verbindung von Körper und Denken, Hand und Kopf, Gefühl und Verstand gelingt in Projekten deshalb besonders gut, weil hier meist ein Handeln in der realen und nicht bloß der schulischen Welt möglich wird“ (Reich, 2014, S. 132). Mithilfe dieser Ausrichtung wird die taktile, visuelle, auditive und sensorische Wahrnehmung der SuS angesprochen, welche als Basis für das kognitive Lernen dient (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 178). Durch die Empfehlung zu einer projektartigen und kooperativen Ausrichtung des Unterrichts wird auf einen übermäßigen Einsatz von Frontalunterricht und inflexiblen Methoden im Rahmen eines inklusiven Unterrichts verzichtet, wobei das Vorhandensein expliziter Instruktionen als durchaus notwendig erachtet wird (vgl. ebd., S. 96, 162). Im Zusammenhang mit den Projektarbeiten steht ebenfalls die inter- und transdisziplinäre Behandlung von schulischen Inhalten, die der häufig als zusammenhangslos beschriebenen Vermittlung der Inhalte innerhalb des bisherigen Unterrichts entgegenwirkt (vgl. Reich, 2014, S. 133). Durch eine fächerübergreifende Behandlung von Inhalten sollen die Lernvorgänge für möglichst viele SuS vereinfacht werden. Dabei werden sogenannte Basismodule ausgebildet, die sich durch eine Binnendifferenzierung auszeichnen (vgl. ebd., 144). Das Ziel hierbei ist, einen möglichst langen gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen. Der inklusive Unterricht orientiert sich dabei an einem gemeinsamen, übergreifenden Kernthema, das von den einzelnen SuS individuell erschlossen wird (vgl. Tews-Vogler, 2013a, S. 90; Tews-Vogler & Bähnk, 2016, S. 34). Die Aufgabenformate zeichnen sich dabei durch eine Gestaltung aus, die unterschiedliche Bearbeitungswege sowie differenzierte Lösungsniveaus ermöglichen und die Potenziale der Lerngruppe im Sinne einer wechselseitigen Unterstützung nutzen (vgl. Möller, 2012, S. 21). Gemäß der Bedürfnisse der Lernenden variieren die Formen der Lernaktivitäten sowie die inhaltlichen Anforderungen und es erfolgt eine individuelle Anpassung (vgl. Reich, 2014, S. 245). „Durch [diese] konsequente Förderung und Differenzierung kann unterrichtsmethodisch verhindert werden, dass leistungsschwächere Lerner/innen immer schwächer und leistungsstärkere in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden“ (ebd., S. 277). Eine Förderung bzw. Differenzierung, die individuell und effektiv der jeweiligen Schülerin bzw. dem jeweiligen Schüler angepasst ist, kann dabei auf drei verschiedenen Ebenen erfolgen:

inhaltlich, zeitlich und organisatorisch (vgl. Grosche, 2015, S. 26). Insbesondere die organisatorischen Fördermaßnahmen stellen eine Form der äußeren Differenzierung dar, indem eine Zusammenfassung von mehreren SuS zu einer leistungshomogenen Lerngruppe erfolgt. Auch wenn die Maßnahmen der äußeren Differenzierung nicht dem allgemeinen inklusiven Grundprinzip des gemeinsamen Unterrichts entsprechen, kann eine derartige Organisationsform beispielsweise „für die antizipatorische Vermittlung von Vorkenntnissen und für direkte Unterrichtssequenzen sinnvoll sein“ (Mittendrin e.V., 2012, S. 163).

Von zentraler Bedeutung in einem inklusiven Unterricht sind ebenfalls eine „den Lernprozess begleitende [...] pädagogische Diagnostik und [eine kontinuierliche] Dokumentation der Lernentwicklung“ (KMK, 2011, S. 10). Im Rahmen der Diagnostik ist die Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften unerlässlich. Das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch stellt einen weiteren wichtigen diagnostischen Prozess dar (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 54). Darüber hinaus wird im Rahmen der Vision des inklusiven Unterrichts häufig die Erstellung von jahrgangsgemischten Gruppen favorisiert. „Sowohl für das mathematische als auch für den schriftsprachlichen Bereich konnte aufgezeigt werden, dass sich die diesbezüglichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger/innen um bis zu vier Jahre unterscheiden“ (Meister & Schnell, 2012, S. 186). Auch wenn dieses Zitat die jahrgangsgemischten Gruppen für die Grundschule vorschlägt, kann dieser Gedanke auch an weiterführenden Schulen zu einer individuelleren Gestaltung der Lernprozesse von zentraler Bedeutung sein.

Der Unterricht wird unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der SuS geplant, wobei die gesamte Lerngruppe sowie jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler im Blickfeld der Lehrkraft erfasst werden. Das vorrangige Ziel ist dabei, die Lernvoraussetzung aller SuS gewinnbringend nutzen zu können (vgl. ebd., S. 54). Dabei muss die Lehrkraft vor allem die Fähigkeiten der Lerngruppe hinsichtlich der Sozialkompetenz feststellen und nutzbar machen, da eine Gruppe nur durch die verantwortungsvolle Übernahme von Aufgaben durch alle Gruppenmitglieder erfolgreich arbeiten kann (vgl. ebd., 55). Innerhalb der Gruppe werden die „Kompetenzen, Talente, Neigungen, kulturellen und sprachlichen Ressourcen [...] produktiv für das Unterrichtsgeschehen genutzt“ (Tews-Vogler, 2013b, S. 23). Dabei erfährt die Rolle der Lehrkraft eine Veränderung, da sie von einer reinen Wissensvermittlung Abstand nimmt. Die neue Rolle zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass die SuS dazu befähigt werden, „ihre Lernprozesse so weit wie möglich selbst [zu] organisieren, kontrollieren und in Kontexten [zu] gestalten, die an ihre Interessen anschließen“ (Fürstenau, 2009, S. 73).

Ein weiteres Ziel des inklusiven Unterrichts ist ebenfalls das Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 159). Insbesondere „Schüler mit Lernschwierigkeiten verfügen häufig nur über eine geringe Selbstwirksamkeitserfahrung und neigen dazu, Misserfolge zu vermeiden, indem sie zu leichte oder zu schwere Aufgaben auswählen“ (ebd., 159). Durch die Schaffung extrinsischer Anreize, wie beispielsweise der Etablierung eines Feedbacksystems sowie einer Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm hinsichtlich der Bewertung, wird eine verbesserte Selbstwirksamkeitserfahrung ermöglicht (vgl. ebd., 159)⁶.

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams

„Zur Didaktik der heterogenen Lerngruppe gehört die Kooperation in multiprofessionellen Teams mit schulpädagogischer, fachdidaktischer, sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Qualifikation“ (Prenzel, 2012a, S. 183). Wie bereits erwähnt, zeichnet sich die Implementierung inklusiver Standards in der Schule durch eine Veränderung des Lehrerinnen- und Lehrerberufes aus. Diese Veränderung basiert auf der Abkehr der Rolle des reinen Wissensvermittlers. Einhergehend mit dieser Entwicklung ist der „Wandel der autonom agierenden Lehrkraft hin zu kooperativen und teamorientierten Arbeitsweisen zu erkennen“ (Reich, 2014, S. 91). Diese Arbeitsweisen basieren auf der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Lehrkräften. Im Rahmen dieser arbeiten Regelschullehrkräfte und Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, Schulpsychologinnen und -psychologen, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Fachkräften für Assistenzbedarf zusammen (vgl. ebd., 92f.).

Verbunden mit der Erstellung von multiprofessionellen Teams ist die Umsetzung von Teamteaching-Maßnahmen (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 46; Werning, 2012, S. 57). „Teamteaching ist eine Form der Zusammenarbeit von mindestens zwei kooperierenden Lehrpersonen, bei der die gemeinsame Verantwortung für das Unterrichten und die gemeinsame Unterrichtsentwicklung im Zentrum stehen“ (Halfhide, 2009, S. 103). Die Umsetzung des Teamteachings erleichtert dabei die Umsetzung der Inklusion, da ein einzelner Pädagoge durch die Aufgabe des Unterrichts einer heterogenen Gruppe schnell überfordert ist (vgl. Wocken, 2015, S. 134; Tews-Vogler & Bähnk, 2016, S. 112). Das Teamteaching im Unterricht zeichnet

⁶ Auch wenn die Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen der Etablierung des Konzeptes der Inklusion von zentraler Bedeutung ist, wird aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht näher auf die Bewertung von Leistungen eingegangen.

sich durch verschiedene Handlungsformen und Verteilungen der Rollen, wie beispielsweise dem Co-Teaching, der Assistenz, dem Zusatzunterricht oder dem gemeinsamen Unterrichten bei einer Aufteilung der Klasse in Teilgruppen aus (vgl. Reich, 2014, S. 95f.; Reents, 2013b, S. 76). Durch die Umsetzung des Teamteachings wird ebenfalls die Differenzierung und Individualisierung positiv beeinflusst (vgl. Halfhide, 2009, S. 106). Zentral ist hierbei der gegenseitige Profit und die wechselseitige Ergänzung durch die Lehrkräfte (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 46). Durch die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens werden dem Teamteaching verschiedene Vorteile, wie beispielsweise die Entlastung der einzelnen Lehrkräfte, die Reduktion von Stress durch eine Auf- sowie Verteilung der Verantwortung sowie der gegenseitige Profit genannt (vgl. Fitzell, 2010, S. 5; Mittendrin e.V., 2012, S. 47). Dabei erfordert das Lehren im Team „von den Lehrkräften die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses, allein deshalb, weil das eigene Unterrichten und das eigene Agieren gegenüber den Schülern in Anwesenheit anderer Lehrkräfte geschieht und deshalb auch unter Beobachtung steht“ (Mittendrin e.V., 2012, S. 49). Mit der Veränderung der Rolle der Lehrkraft vor der Klasse einher geht eine Veränderung der Planung des Unterrichts, da diese durch das gemeinsame Planen von verschiedenen Lehrkräften geprägt ist (vgl. Reents, 2013b, S. 77).

Die Etablierung von Teamstrukturen, auch im Rahmen eines fächerübergreifenden Jahrgangsteams, ermöglicht darüber hinaus ebenfalls die Entwicklung sowie Abstimmung von Jahresarbeitsplänen, die vereinfachte Planung von fachübergreifenden Vorhaben sowie den Austausch wichtiger Informationen und Erfahrungen (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 315; Bosen, 2011, S. 45). Durch die Planung von Einheiten im Rahmen eines Jahrgangsteams besteht darüber hinaus die Möglichkeit der Entlastung durch die Verteilung der Aufgaben auf die beteiligten Lehrkräfte (vgl. Tews-Vogler & Bähnk, 2016, S. 116).

Curriculum und Lehrpläne

Lehrpläne und Curricula sind bezüglich der Umsetzung der Inklusion und insbesondere der Etablierung der inklusiven Werte von zentraler Bedeutung. Das bisher eher stofflastige Curriculum verhindert durch eine rein kognitive Ausrichtung der formulierten Lernziele häufig die Umsetzung der inklusiven Prinzipien (vgl. ebd., S. 133; Reich, 2012, S. 101). Auch wenn in den bisherigen Curricula „durchaus Methoden- und Sozialkompetenzen [...] enthalten sind, fehlt in der Regel doch eine fachübergreifende Abstimmung, die auf allgemein berufliche und lebensweltliche Kompetenzen zielt“ (Reich, 2012, S. 101). Verbunden mit dieser Kritik wird

ebenfalls die Eindimensionalität der Bildungsstandards bemängelt, die in einem inklusiven Schulsystem durch eine stufenförmige Ausdifferenzierung zu ersetzen sind. „Solche Stufenmodelle können es zwar nicht leisten, die stets unvorhersehbaren Aneignungsprozesse der Lernenden abzubilden, aber sie bieten den Lehrenden Orientierungen bei der Sicherung individuell passender pädagogischer Ansätze zum Erreichen der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung“ (Prengel, 2012a, S. 180), an denen sich die Lernziele der einzelnen SuS orientieren sollten. Eine Möglichkeit dieser Ausgestaltung des inklusiven Curriculums ist die Unterscheidung in ein „Basiscurriculum mit fundamentalen Lernzielen für alle Schüler und einem differenziellen Aufbaucurriculum, das Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und verschiedenen Interessensrichtungen möglichst große geistige Entfaltungsmöglichkeiten bietet“ (Weinert, 1997, S. 52). Für die Ausrichtung dieses inklusiven Unterrichts auf die speziellen und individuellen Belange der SuS werden Lern- und Entwicklungspläne favorisiert (vgl. Werning, 2012, S. 52). Diese Pläne werden zusammen mit den SuS, aber auch den Eltern entwickelt und definieren die individuellen Bildungsziele, die je nach Voraussetzungen niedrigere oder höhere Anforderungen enthalten können (vgl. ebd., S. 52; Wocken 2015, S. 123).

Tony Booth schlägt in seinen Veröffentlichungen zentrale Themenkomplexe, wie beispielsweise die Bedeutung des Wassers, die Mobilität und Migration, die Erde, das Sonnensystem und das Universum sowie die Grundlagen der Kommunikation und Technologie als zentrale Elemente eines inklusiven Curriculums vor, die von verschiedenen Standpunkten und Perspektiven aus erschlossen werden können (vgl. Booth, 2012, S. 80f.). Diese Inhalte des allgemeinen Curriculums bilden dabei mögliche Kernthemen des Unterrichts, die bereits beschrieben wurden.

2.4.3.3 Die inklusive zeitliche Gestaltung des Schulalltages

Die Schaffung eines Ganztagsangebotes ist in einer inklusiven Schule unverzichtbar. Um den unterschiedlichen Voraussetzungen sowie den unterschiedlichen Eigenzeiten der SuS gerecht zu werden, „ist ein längeres gemeinsames Lernen über den Tag verteilt ein wesentlicher Schlüssel zum Erfolg, da allein bei einem Überschuss an Zeit hinreichend differenziert und individualisiert werden kann“ (Reich, 2014, S. 185). Eine Gestaltung dieses Ganztages erfolgt dabei beispielsweise durch die Umsetzung von Bewegungsangeboten sowie der Einführung vielfältiger sozialer und anderer Aktivitäten (vgl. ebd., S.184). „Mit dem Konzept der Ganztagsbildung realisiert eine inklusive Schule ein im Tages- und Wochenablauf

rhythmisiertes Programm komplementärer formeller [...] und informeller [...] Erziehung und Bildung“ (ebd., S. 185). Dieses Modell stellt dabei ein Gegenmodell zu der optionalen Nachmittagsbetreuung dar, die additiv zu dem Vormittagsschulalltag angeboten wird (vgl. ebd., S. 185). Ein verpflichtendes Ganztagsmodell stellt ebenfalls einen positiven Beitrag zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit dar, da beispielsweise SuS aus bildungsfernen Elternhäusern oder von beruflich eingespannten Eltern eine höhere Versorgung mit Unterstützungsangeboten erhalten (vgl. ebd., S. 186). „Ein pädagogisches Ganztagskonzept mit alternativen Zeitstrukturen und längeren Lernblöcken erleichtert [somit] die Konstruktion individueller Lernarrangements und Lernmethoden für heterogene Lerngruppen“ (Dechow, 2013c, S. 48). Die Integration von Studienzeiten in ein verpflichtendes Ganztagsmodell ermöglicht des Weiteren die Abschaffung von Hausaufgaben (vgl. Mittendrin e.V., 2012, S. 260). Im Rahmen dieser Studienzeiten erhalten die SuS die Möglichkeit, sich eigenständig Inhalte herauszusuchen, bei denen sie noch Defizite feststellen. „Die Schüler sollen nach Verlassen der Schule in der Regel mit den schriftlichen Arbeiten fertig sein und sich nur noch mündlich auf das eine oder andere vorbereiten müssen“ (ebd., S. 260).

Die Implementierung der Standards der Inklusion an Schulen geht des Weiteren mit einer Veränderung des Zeitkonzepts einher (vgl. Reich, 2014, S. 149). Schulen, die bereits das Konzept der Inklusion umsetzen, orientieren die zeitliche Gestaltung des Unterrichts häufig an einem Blockunterrichtssystem (vgl. Fiedler, 2008, S. 254). Diese Orientierung stellt somit eine Abkehr von dem 45-Minuten-Prinzip dar (vgl. Reich, 2014, S. 186). Die einzelnen Lernblöcke sind dabei weiter ausdifferenzieren. So kann beispielsweise durch partielle Verkürzungen mehr Zeit für pädagogische Vorhaben gewonnen werden (vgl. Dechow, 2013c, S. 47). Von zentraler Bedeutung ist hierbei vor allem der Wechsel zwischen Bewegungs-, Freizeit- und Erholungsphasen und Phasen der konzentrierten und fokussierten Arbeit (vgl. Reich, 2014, S. 186; Mittendrin e.V., 2012, S. 259; Dechow, 2013c, S. 47). Dabei werden vor allem „neurobiologische und physiologische Aspekte des Lernens“ (Dechow, 2013c, S. 48) berücksichtigt, sodass ein positiver Effekt auf den Lernerfolg der SuS erreicht werden kann. Dabei sollen insbesondere die Ruhe- und Erholungsphasen gesichert, durch die Festlegung eines pädagogischen Konzeptes allerdings nicht ausgenutzt werden (vgl. Reich, 2014, S. 192). „Der Schulalltag ist so zu gliedern, dass eine Rhythmisierung eine Kombination aus eigenständigen, angeleiteten und freien Arbeitsphasen ermöglicht“ (ebd., S. 189). Besonders wichtig sind hierbei jedoch der gemeinsame Beginn der Unterrichtsstunde oder des Projekts (vgl. Schöler, 2010, S. 78; Mittendrin e.V., 2012, S. 260; Dechow, 2013c, S. 47). Darüber hinaus sollten zu

festen Zeitpunkten im Jahr ritualisierte Ereignisse, wie beispielsweise Projektwochen, Klassenfahrten, Theateraufführungen oder Ausstellungen ein fester Bestandteil der Jahresplanung sein.

2.4.3.4 Das Leitbild der Schule

Die Gestaltung eines Leitbildes wird in einer inklusiven Schule als unerlässlich erachtet. In dem Leitbild wird die Diversität der Schülerschaft, deren Hintergründe sowie Bedürfnisse widergespiegelt und eine Schulkultur verankert, die auf Anerkennung und Wertschätzung sowie der Bereitstellung von Bildungsangeboten für sämtliche SuS basiert (Fiedler, 2008, S. 252; Werning, 2012, S. 53). Das Leitbild muss dabei von allen an der Schule beteiligten Personen anerkannt werden - idealerweise entsteht dieses Leitbild durch Diskussionen mit allen beteiligten Personengruppen (vgl. Reich, 2012, S. 93). Das Leitbild der Schule fungiert dabei als ein festes Orientierungsschema, das beispielsweise seinen Ausdruck in einer Schulverfassung findet (vgl. Bretländer, 2012, S. 243). „Um sicherzustellen, dass alle Praktiken in der Schule dem inklusiven Leitbild folgen und dieses erfolgreich umsetzen, ist es notwendig, durchgehend dafür zu sorgen, dass die diversen Kulturen in der Schule zu Wort kommen und ihr Recht zur Beteiligung oder Beschwerde finden“ (Reich, 2012, S. 98). Um dieses umzusetzen, muss in der Schule und insbesondere innerhalb des Kreises der beteiligten Personen ein Konsens über die Inhalte bestehen sowie eine konsequente Reflexion und Evaluation dieser erfolgen (vgl. Hinz, 2014, S. 20; Werning, 2012, S. 56).

3 Die Umsetzung der Inklusion im Bildungswesen

Im Folgenden werden die Grundlagen des deutschen sowie insbesondere des niedersächsischen Schulwesens erläutert, um im Anschluss die Entwicklung der Implementierung inklusiver Prinzipien sowie den aktuellen Stand der Umsetzung dieser genauer zu analysieren. Für die Darstellung und Analyse des aktuellen Standes der Umsetzung ist es jedoch notwendig, die hierfür zentralen Quoten und Anteile zunächst zu definieren.

Förderquote

„Sie [gibt] den Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf an allen Schüler*innen mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an [...] – unabhängig von ihrem Förderort“ (Klemm, 2018, S. 7).

Exklusionsquote

„Sie [gibt] den Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schüler*innen mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an“ (Klemm, 2018, S. 7).

Inklusionsquote

„Sie [gibt] den Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schüler*innen mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an“ (Klemm, 2018, S. 7).

Inklusionsanteil

„Sie [gibt] den Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schüler*innen mit Förderbedarf an“ (Klemm, 2018, S. 7).

3.1 Grundlagen des Schulsystems

3.1.1 Das deutsche Schulsystem

In Deutschland gilt die Schulpflicht für alle Kinder ab der Vollendung des 6. Lebensjahres (vgl. Edelstein, 2013; KMK, 2017, 25f.). Die Schulpflicht unterteilt sich hierbei in die neun bis zehn Jahre andauernde Vollzeitschulpflicht, der allgemeinen Schulpflicht, und der daran anschließenden dreijährigen Teilzeitschulpflicht, die entweder im Rahmen einer Berufsausbildung oder dem Besuch des Sekundarbereichs II erfüllt wird (vgl. KMK, 2017, S. 23). Das deutsche Bildungswesen untergliedert sich in fünf Bereiche: Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich, tertiärer Bereich und den Bereich der Weiterbildung (ebd., S. 25). „Der Sekundarbereich gliedert sich in den Sekundarbereich I, der die schulischen Bildungsgänge von Jahrgangsstufe 5/7 bis 9/10 umfasst und in den Sekundarbereich II, zu dem alle Bildungsgänge gehören, die auf dem Sekundarbereich I aufbauen“ (ebd., S. 121)⁷. Durch den Fokus dieser Arbeit auf die Umsetzung der Inklusion an weiterführenden Schulen wird der Sekundarbereich I sowie II im Folgenden dargestellt⁸. Der Sekundarbereich I lässt sich in sechs verschiedene Schulformen untergliedern. Zu diesen gehören das Gymnasium, die Realschule, die

⁷ Die Unterscheidung der Jahrgangsstufe 5/7 beruht dabei auf der sechsjährigen Dauer des Primarbereichs in Berlin und Brandenburg (vgl. KMK, 2017, S. 107)

⁸ Eine Darstellung der Privatschulen erfolgt im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des Umfangs nicht.

Hauptschule, die Gesamtschule, die Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen sowie die Förderschule (vgl. Edelstein, 2013). Für alle Bildungsgänge des Sekundarbereichs I gilt, „dass die Gestaltung [...] vom Grundsatz einer allgemeinen Grundbildung, einer individuellen Schwerpunktsetzung und einer leistungsgerechten Förderung [ausgeht]“ (KMK, 2017, S. 121). Die Arbeit an den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien bezieht sich „grundsätzlich auf einen bestimmten Abschluss“ (Edelstein, 2013), wobei der Hauptschulabschluss nach neun und der Realschulabschluss nach zehn Schuljahren erlangt werden kann und zum Beginn einer Berufsausbildung oder der Weiterführung der schulischen Bildung befähigt (vgl. Schütte-Hansper, 2018). Das Gymnasium endet nach zwölf oder 13 Schuljahren mit dem Abitur. Hierfür ist der Besuch der Sekundarstufe II mit dem Ziel des Erreichens einer Zugangsberechtigung für die Hochschule erforderlich (vgl. KMK, 2017, S. 122). Darüber hinaus existieren in dem deutschen Bildungssystem kooperative sowie integrierte Gesamtschulen. „Die Gesamtschule in kooperativer Form fasst die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium pädagogisch und organisatorisch zusammen. Die Gesamtschule in integrierter Form bildet eine pädagogische und organisatorische Einheit, die [...] alle drei Bildungsgänge des Sekundarbereichs I umfasst“ (ebd., S. 123f.). Die Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen fassen diese unter einem Dach zusammen und werden je nach Bundesland unterschiedlich bezeichnet (vgl. ebd., S. 124). Eine weitere zentrale Schulform im deutschen Bildungssystem ist die Förderschule. Dabei sollen die Förderschulen, welche neben dem Sekundarbereich I und II auch den Primarbereich umfassen, „das Recht der Kinder mit Behinderungen und der von Behinderungen bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechende schulische Bildung, Ausbildung und Erziehung verwirklichen“ (ebd., S. 253). Die Förderschulen oder Sonderschulen lassen sich bezüglich der verschiedenen Förderbedarfe unterteilen (vgl. Edelstein, 2013). Bei diesen Förderschwerpunkten handelt es sich um die Folgenden: Sehen, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie kranke SuS (vgl. KMK 2017, S. 254). Der sonderpädagogische Förderbedarf ist dabei bei SuS anzunehmen, „die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten in einer Weise beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (ebd., S. 256). Die jeweilige Feststellung eines Förderbedarfs erfolgt über die Schulaufsichtsbehörde. Hinsichtlich der Ausrichtung der Förderschulen ist zu erwähnen, dass alle Förderschulen, mit Ausnahme der Förderschule für geistige Entwicklung und der Förderschule Lernen, die mit einem eigenen Curriculum arbeiten, nach Lehrplänen arbeiten, „die hinsichtlich der Bildungsziele,

Unterrichtsinhalte und Leistungsanforderungen denjenigen der allgemeinen Schulen [...] entsprechen“ (ebd., S. 258). Der Unterricht an Förderschulen orientiert sich in verstärktem Maße an den individuellen Bedürfnissen der SuS und ermöglicht diesen eine gezielte Unterstützung sowie mehr Lernzeit (vgl. ebd., S. 259ff.). Darüber hinaus wird der Unterricht in Förderschulen in Abhängigkeit des Grades der Behinderung der jeweiligen SuS durch „therapeutische Maßnahmen wie Krankengymnastik, verhaltenstherapeutische Übungen und Sprachheilunterricht“ (ebd., S. 259) ergänzt. Das allgemeine Ziel der Unterstützung an Förderschulen ist dabei, den SuS einen möglichen Wechsel an eine allgemeine Schule zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 257). Die Entscheidung des Besuches einer Förderschule obliegt den Eltern. In Folge der Länderhoheit (Art. 7, Abs. 1 GG) hinsichtlich der Gesetzgebung im Bereich des Bildungswesens wird im Folgenden das Schulsystem Niedersachsens beschrieben.

3.1.2 Das niedersächsische Schulsystem

Der Aufbau des niedersächsischen Schulsystems orientiert sich an dem Rahmen des bereits dargestellten deutschen Schulsystems und ist in dem niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) definiert. Der Primarbereich umfasst hierbei die ersten vier, der Sekundarbereich I das fünfte bis zehnte Schuljahr und der Sekundarbereich II aktuell die Jahrgangsstufen elf und zwölf⁹. Durch die Schulgesetzänderung vom 3.6.2015 umfasst der Sekundarbereich II wieder die Jahrgänge elf bis 13 (vgl. MK, o.J.f). Das allgemeinbildende, weiterführende Schulwesen gliedert sich in Niedersachsen wie folgt: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Oberschule, Gymnasium, Gesamtschule und Förderschule (vgl. MK, o.J.o). Das Gymnasium dient hierbei dem Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit sowie der Stärkung des selbstständigen Lernens (vgl. MK, o.J.f). Die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts, der sich je nach Schule in Pflichtunterricht und wahlfreien Unterricht oder Pflichtunterricht, Wahlpflichtunterricht und wahlfreien Unterricht aufteilt, werden durch fachbezogene Kerncurricula sowie Bildungsstandards festgelegt (vgl. ebd.). Die Oberschulen stellen innerhalb des niedersächsischen Bildungssystems eine Schulform mit zwei Bildungsgängen dar, wobei die Hauptschule und Realschule sowie wahlweise das gymnasiale Angebot vereint werden und der Unterricht jahrgangs- oder schulzweigbezogen umgesetzt werden kann (vgl. MK, o.J.h). Die Gesamtschule „vermittelt ihren SuS eine grundlegende, erweiterte oder breite und vertiefte Allgemeinbildung und ermöglicht ihnen eine individuelle Schwerpunktsetzung entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen“ (MK, o.J.e). Die Arbeit an einer Gesamtschule

⁹ Wie bereits im Kapitel 3.2.1 wird sich aufgrund des Schwerpunkts innerhalb dieses Kapitels ebenfalls hauptsächlich auf die weiterführenden Schulen bezogen.

zeichnet sich durch das Bestreben aus, „SuS mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsame Lernerfahrungen zu vermitteln und sie durch differenzierenden Unterricht individuell zu fördern“ (ebd.). Dabei ist innerhalb der Gesamtschulen zwischen den integrierten und kooperativen Gesamtschulen zu unterscheiden, die jeweils den gesamten Sekundarbereich I und optional den Sekundarbereich II abdecken. Die Schulform der IGS orientiert sich an dem Leitbild der Integration und ermöglicht den SuS einen Unterricht, der durch einen gemeinsamen Lehrplan vorgegeben ist. Der Unterricht zeichnet sich dabei durch eine äußere Fachleistungsdifferenzierung mithilfe eines Fachleistungskurssystems aus, welches in Mathematik und Englisch ab dem siebten, in Deutsch ab dem achten und in den Naturwissenschaften spätestens ab dem 9. Jahrgang umgesetzt wird (vgl. ebd.). Die Schulform der KGS orientiert sich an der Vereinigung der Hauptschule, der Realschule sowie des Gymnasiums „unter einem Dach“ (ebd.), wobei die Klassen schulformenspezifisch zusammengesetzt werden. Der Unterricht erfolgt gemäß dem Prinzip der inneren Differenzierung. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, der zweiten Fremdsprache sowie den Naturwissenschaften „am schulzweig-spezifischen Unterricht eines anderen Schulzweiges mit jeweils erhöhten Anforderungen teilzunehmen“ (ebd.). Die Abbildung 1 verdeutlicht die verschiedenen Anteile sowie die Anzahl der SuS der einzelnen Schulformen. Bezüglich der Verteilung der SuS auf die einzelnen weiterführenden Schulformen ist vor allem auffällig, dass über 40% der SuS an einem Gymnasium unterrichtet werden¹⁰.

Abbildung 1: Verteilung der SuS auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulformen - Ergebnisse der Schulstatistik vom 18.08.2017

Schulform	Anzahl der SuS	Anteil der SuS (in Prozent)
HS	22.865	4.38
RS	58.817	11.27
OBS	100.018	19.17
GY	218.110	41.81
KGS	41.169	7.89
IGS	80.791	15.48
Insgesamt	521770	100

Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an MK, 2017b).

Das Förderschulsystem wird durch §4 Abs. 2 NSchG definiert. Hinsichtlich der Förderschwerpunkte werden dabei die Folgenden unterschieden: Emotional und sozial, geistige

¹⁰ Obwohl bezüglich der Schülerzahlen aktuellere Zahlen vorliegen, werden im Rahmen dieser Arbeit die Zahlen aus dem Jahr 2017 herangezogen, um eine Vergleichbarkeit bezüglich der Umsetzung der Inklusion und der damit verbundenen Aufnahme der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an niedersächsischen weiterführenden Schulen zu ermöglichen. Diesbezüglich wurden lediglich für das Jahr 2017 Zahlen veröffentlicht.

Entwicklung, Hören, Lernen, Sehen, Sprache sowie körperlich und motorische Entwicklung (vgl. MK, o.J.c). Darüber hinaus sind alle Förderschulen zugleich ebenfalls Förderzentren, welche die allgemeinen Schulen bei der Durchführung inklusiver Maßnahmen unterstützen (§14 Abs. 3 NSchG). Für eine umfassende Beratung von SuS sowie Eltern und Schulen wurden in Niedersachsen ebenfalls *Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule* (RZI) etabliert (vgl. MK, o.J.c).

3.2 Implementierung der Inklusion im Bildungswesen

Im Folgenden werden die allgemeinen Entwicklungstendenzen der Umsetzung der Inklusion in Deutschland sowie insbesondere in Niedersachsen dargestellt. Hierbei werden zunächst die allgemeinen Entwicklungstendenzen der Umsetzung in Deutschland beschrieben. Im Anschluss werden die Maßnahmen dargelegt, welche in Niedersachsen zur Umsetzung der Inklusion durchgeführt wurden.

3.2.1 Die Umsetzung der Inklusion in Deutschland

„Bildungsorte prägen junge Menschen vom Kindesalter an. Die wachsende Bedeutung von Inklusion spielt dabei eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Kitas, Grund- und weiterführenden Schulen in Deutschland, wo Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen“ (Aktion Mensch, o.J.). Die Umsetzung der Inklusion im deutschen Bildungswesen basiert hauptsächlich auf der Salamanca-Erklärung sowie der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2). Laut Oymanns 2015 stellt die stark segregierende Struktur des Bildungswesens hierbei jedoch eine große Herausforderung dar (S. 17). Die segregierende Struktur resultiert aus der Entwicklung des Bildungswesens, welches bis zum Ende des 19. Jahrhunderts SuS mit Behinderungen vom Schulbesuch ausschloss (vgl. Institut für Bildungscoaching, o.J.). Mit der Etablierung der ersten Sonderschule, der sogenannten „Besonderen Schule für bestimmte Kinder“ (Oymanns, 2015, S. 18) im Jahre 1880 wurde der Schulbesuch der zuvor exkludierten SuS ermöglicht (vgl. Institut Bildungscoaching). Das Sonderschulwesen expandierte insbesondere in der Zeit der 1950er Jahre bis ca. 1980 stark und erfuhr zugleich eine Differenzierung hinsichtlich der verschiedenen Arten von Beeinträchtigungen (vgl. Aktion Mensch, o.J.; Oymanns, 2015, S. 18f.). In einer weiteren Schulentwicklungsphase von 1980 bis ca. 2007 wurden erste integrative Schulversuche initiiert, welche insbesondere durch die Salamanca-Erklärung intensiviert wurden (vgl. Aktion Mensch, o.J.). Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2007 und derer Ratifizierung 2008 wurde ein Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion vollzogen und die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems beschleunigt (vgl. Kapitel 2.2.2). Die

Konvention wurde dabei sowohl vom Bund, als auch insbesondere von den Ländern unterschrieben. „Sie müssen ihre Schulen nun so reformieren, dass die Vorgaben der Konvention erfüllt werden“ (Kerbel, 2015). Zur Umsetzung der Inklusion in den einzelnen Bundesländern wurden von der Kultusministerkonferenz Handreichungen veröffentlicht. Hierbei gilt, wie bereits erwähnt, vor allem der Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.10.2011 als Grundlage der Umsetzung der inklusiven Prinzipien in Deutschland (vgl. Kapitel 2.2.3.2). Darüber hinaus gilt die im Jahr 2014 veröffentlichte Bonner Erklärung „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ als wegweisend (vgl. Kapitel 2.2.3.2). Basierend auf länderspezifischen Unterschieden bezüglich der Umsetzung der Inklusion wurde außerdem von der deutschen UNESCO-Kommission die „Resolution für eine inklusive Bildung in Deutschland“ verabschiedet (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2017). Innerhalb dieser Resolution wird auf das vierte Ziel der Nachhaltigkeitsagenda 2030 verwiesen, welches die Sicherstellung einer inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung fokussiert (vgl. ebd.). Zur Zielerreichung wird der Bundestag im Rahmen der Resolution dazu aufgefordert, „ein mit Ländern und Kommunen abgestimmtes Programm zur Förderung der inklusiven Bildung, von der frühkindlichen Bildung bis zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und zu Möglichkeiten der Weiterbildung aufzulegen“ (ebd.).

Die Umsetzung der Prinzipien der Inklusion erfolgt in Deutschland, wie bereits erwähnt, durch die einzelnen Länder. Auch wenn sich die einzelnen Länder an den oben genannten Veröffentlichungen und rechtlichen Rahmenbedingungen orientieren, verhalten sich die Umsetzungsmaßnahmen nicht einheitlich. Im Folgenden wird die länderspezifische Umsetzung anhand des Bundeslandes Niedersachsen verdeutlicht.

3.2.2 Die Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen

Die Entwicklung der niedersächsischen Schulen hinsichtlich der Umsetzung der Prinzipien der Inklusion wird im Folgenden chronologisch dargestellt, um einen besseren Überblick über die realisierten Maßnahmen sowie die Grundtendenzen der Entwicklung darzustellen. Als Rahmen hierfür dient die „Übersicht Inklusive Schule 2012 - 2020“ des Niedersächsisches Kultusministeriums (vgl. MK, 2019a).

Die inklusive Schule wurde in Niedersachsen 2012 durch eine Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes veranlasst (vgl. ebd.). Dabei wird die inklusive Schule als „Schule der

individuellen Förderung, in der jedes Kind mit seinen individuellen Talenten, Begabungen und besonderen Bedarfen bestmöglich unterstützt wird“ (MK, o.J.g) angesehen. Gemäß des §4 NSchG wurden alle Schulen zu inklusiven Schulen ernannt. „Inklusive Bildungsangebote ermöglichen [dabei in Niedersachsen] SuS mit Behinderungen und einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang zu allen allgemeinen Angeboten des Unterrichts und der Erziehung in der Schule“ (MK, 2012a). Die Umsetzung der Inklusion ist dabei Aufgabe aller Lehrkräfte sowie aller Schulformen (vgl. MK, o.J.k). Die im Gesetz festgehaltene individuelle Förderung einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers ist dabei nicht als Additivum, sondern als integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung sowie -gestaltung zu begreifen (vgl. ebd.). Die offizielle Einführung der inklusiven Schulen geschah im Schuljahr 2013/2014 durch die Berücksichtigung inklusiv zu beschulender SuS in den neugebildeten ersten sowie fünften Jahrgängen der Schulen (vgl. MK, 2012b, S. 6). Vereinzelt Schulen hatten bereits in dem Schuljahr 2012/2013 erste inklusive Klassen auf freiwilliger Basis gegründet. Die darauf aufbauende sukzessive Aufnahme inklusiver Jahrgänge ist durch den §183c NSchG vorgeschrieben. Zur Vorbereitung der Lehrkräfte wurden im Rahmen einer Qualifizierungsoffensive bereits seit 2011 Grundschul- und seit 2012 Lehrkräfte weiterführender Schulen auf die Aufgabe vorbereitet (vgl. MK, 2017a). Diese Entwicklung knüpft dabei „an die bereits seit Jahren ausgeweiteten Maßnahmen zum gemeinsamen Unterricht von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit anderen SuS in den allgemeinen Schulen an“ (MK, 2012b, S. 6). Die Einführung erfolgte in enger Abstimmung mit den Kommunen sowie den Schulträgern (vgl. ebd., S. 7). Zur Unterstützung der Regelschullehrkräfte wurde in den Grundschulen eine sonderpädagogische Grundversorgung erlassen, die eine sonderpädagogische Betreuung von zwei Stunden pro Woche vorsieht (vgl. MK, o.J.h). „In den weiterführenden Schulen erfolgt die Zuweisung grundsätzlich schülerbezogen. Dabei ist die Anzahl der zugewiesenen Stunden jeweils abhängig von der Art des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung“ (ebd.). Vorgesehen sind hierbei drei bis fünf Stunden sonderpädagogischer Unterstützung pro Schüler (vgl. MK, 2019a). Um eine Entlastung der Schüler- sowie der Lehrerschaft zu ermöglichen, wurde zudem festgelegt, dass sämtliche SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei der Klassenzusammenstellung doppelt gezählt und somit die Klassengrößen reduziert werden (vgl. ebd.). Im Vergleich zu anderen Bundesländern erfolgt die Umsetzung der inklusiven Prinzipien in Niedersachsen schrittweise mit dem Ziel der Schaffung von Fundamenten sowie der Mitnahme der gesamten Kollegien (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde, 2019). Darüber hinaus zeichnet sich die Entscheidung des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule oder einer

Förderschule durch ein Elternwahlrecht aus, welches durch den §59 Abs.1 Satz1 NSchG rechtlich festgeschrieben ist (vgl. NLQ, 2019). Der Fortbestand der Förderschulen wurde für eine Sicherstellung der Wahl „des bestmöglichen Lernorts“ (MK, 2012b, S. 3) zunächst gesichert. Dies betrifft alle Förderschulen mit Ausnahme der Förderschulen des Schwerpunktes Lernen, welche langfristig geschlossen werden. Der ursprüngliche Plan der jahrgangsaufsteigenden Schließung dieser Schulen ab dem Schuljahr 2013/2014 wurde 2018 durch eine Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes verändert. Dadurch wird der Fortbestand der Förderschulen Lernen bis 2028 ermöglicht (vgl. MK, o.J.g). Darüber hinaus wurden die bestehenden Förderschulen nach dem §14 NSchG als sonderpädagogisches Förderzentrum ausgewiesen, um beispielsweise für die Abordnung von sonderpädagogischen Lehrkräften an Regelschulen zu koordinieren (vgl. MK, 2012a, S. 5).

Als Maßnahme bezüglich der mit der Herstellung der Barrierefreiheit verbundenen Mehrausgaben wurde 2015 das *Gesetz über finanzielle Leistungen des Landes wegen der Einführung der inklusiven Schule* verabschiedet (vgl. MK, 2019a; MK, o.J.k). Das Gesetz, welches vor allem der Entlastung und Unterstützung der Kommunen dient, veranschlagt 30 Millionen Euro jährlich für die Schaffung der Barrierefreiheit an Schulen, wobei 20 Millionen Euro direkt an die kommunalen Schulträger gezahlt werden (vgl. MK, o.J.k, MK, 2019a).

„Seit dem Jahr 2016 arbeitet das Niedersächsische Kultusministerium nach dem *Rahmenkonzept Inklusive Schule*. Es bildet die erforderlichen pädagogischen und organisatorischen Entwicklungen ab“ (MK, o.J.g). Das Rahmenkonzept, welches von stetigen Erneuerungen und Ergänzungen geprägt ist, zeichnet sich durch die Bestandteile Fortbildung und Beratung, Schulentwicklung und Unterricht, Regionale Strukturen, Personaleinsatz, Rechtliche Grundlagen und Ressourcen aus (vgl. MK, o.J.j). Zu einer Unterstützung der Lehrkräfte wurden zahlreiche Fort- und Weiterbildungs- sowie Beratungsangebote geschaffen (vgl. MK, o.J.d). Hierbei stehen beispielweise sonderpädagogische Beraterinnen und Berater für die allgemeinen Schulen zur Verfügung. Darüber hinaus stellen die *Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule* (RZI) wichtige Institutionen hinsichtlich der Beratung von Lehrkräften, aber auch der SuS sowie Erziehungsberechtigten dar (vgl. ebd.). Die eingerichteten 36 RZIs unterstützen somit die Eltern- und Schülerschaft sowie die einzelnen Schulen und ermöglichen die Berücksichtigung regionaler Besonderheiten (vgl. MK, o.J.l). Hinsichtlich der Schulentwicklung wurden die durch die Zunahme der Heterogenität notwendigen Differenzierungsmaßnahmen sowie das Erleben von Vielfalt in Grunderlassen der

Hauptschule sowie der Real- und Oberschule aufgegriffen (vgl. MK, o.J.n). Des Weiteren wurden zur Ermöglichung der schulischen Begabungsförderung Kooperationsverbände ausgeweitet und niedersächsische Schulen in dem Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS) aufgenommen (vgl. ebd.). Die Ressourcen, welche für die Umsetzung der Inklusion im Rahmen der Personalausstattung aufgewendet werden, haben sich von 2013 bis 2018 von 178 Millionen Euro auf 367 Millionen Euro erhöht und somit verdoppelt (vgl. MK, o.J.m). Allgemein werden „im Zeitraum der mittelfristigen Finanzplanung 2018-2022 [...] insgesamt rund 1,9 Milliarden Euro für die Förderung von SuS mit besonderem Unterstützungsbedarf und die Umsetzung der schulischen Inklusion“ (ebd.) von der Niedersächsischen Landesregierung investiert. Darüber hinaus werden weitere Ausgaben für Fort- und Weiterbildungen getätigt. Seit dem Inkrafttreten des *Gesetzes zur Neuregelung des Besoldungsrechts zur Anpassung der Besoldung und der Versorgungsbezüge in den Jahren 2017 und 2018 sowie zur Änderung weiterer dienstrechtlicher Vorschriften* ist es sonderpädagogischen Lehrkräften außerdem möglich, sich auf Funktionsstellen an allgemein- sowie berufsbildenden Schulen zu bewerben (vgl. MK, o.J.i; Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt 5321, 2019). Darüber hinaus werden „[p]ädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter [...] in Förderschulen sowie im Rahmen der inklusiven Schule in unterrichtsbegleitender, therapeutischer und sozialpädagogischer Funktion eingesetzt“ (MK, o.J.i). Durch den Erlass *Schulinterne sonderpädagogische Beratung an allgemeinen Schulen* wurden des Weiteren Beratungsstrukturen verankert, um die „Rahmenbedingungen für die bestmögliche Entwicklung der SuS im Unterricht umfassend zu gestalten“ (MK, 2019b, S. 52). Das Beratungsangebot richtet sich sowohl an Lehrkräfte, welche SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichten als auch an Lehrkräfte, die „beispielsweise Fragen hinsichtlich unerwartet auftretender Lernschwierigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers oder hinsichtlich eines möglicherweise anstehenden Verfahrens der Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung haben“ (Friedemann-Zemkalis & Schillings, 2019, S. 79).

Zur Verbesserung der Umsetzung der Inklusion wird aktuell an einer Ausweitung der sonderpädagogischen Grundversorgung an weiterführenden Schulen sowie an einer Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Mobilen Diensten gearbeitet (vgl. MK, 2019a). Mithilfe der *Arbeitspakete Inklusion 2019/2020* versucht der niedersächsische Kultusminister Tonne das „Gelingen der inklusiven Schule in Niedersachsen weiter voran[zu]bringen“ (MK, o.J.b). Dabei sehen die Arbeitspakete „entscheidende Weiterentwicklungen und Reformen [...] unter anderem bei der Einstellung und Versetzung von Förderschullehrkräften an allgemeine

Regelschulen, einem speziellen Unterstützungskonzept für SuS mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie eine Analyse der Mobilen Dienste“ (ebd.) vor. Darüber hinaus soll eine Überarbeitung der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erfolgen (vgl. ebd.; MK, 2019a).

3.3 Zum aktuellen Stand der Umsetzung der Inklusion

3.3.1 Der aktuelle Stand der Umsetzung der Inklusion in Deutschland

„Die gesetzliche Verankerung von Inklusion auf den verschiedenen Bildungsstufen schreitet in Deutschland unterschiedlich voran“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014b, 15). Grundsätzlich ist festzustellen, dass zur Umsetzung der Inklusion im Schulwesen von allen deutschen Bundesländern rechtliche Rahmenbedingungen implementiert wurden (vgl. ebd., S. 15). „Der Umfang der Änderungen auf gesetzlicher und untergesetzlicher Ebene stellt sich jedoch je nach Bundesland sehr unterschiedlich dar“ (ebd., S. 15), wobei die weitreichendsten Anpassungen in Hamburg und Bremen sowie mit Einschränkungen in Niedersachsen erfolgten. Einen „vollends entwickelten rechtlichen Rahmen für die Umsetzung inklusiver Bildung“ (ebd., S. 15) wird jedoch von keinem Bundesland gewährleistet. Im Folgenden werden die grundsätzlichen Tendenzen der Inklusion in Deutschland beschrieben.

Ein Vergleich der Anzahl der SuS verdeutlicht, dass diese zwischen den Jahren 2008 mit rund 7.992.00 auf 7.334.000 im Jahr 2016 zurückgegangen ist. Im selben Zeitraum stieg jedoch die Anzahl der SuS mit einem Förderbedarf von 482.000 auf 524.000 SuS (vgl. Abbildung 2). Diese Entwicklung erklärt den durchschnittlichen Anstieg der Förderquote in diesem Zeitraum von 6.0% auf 7.1% und ist auf eine Veränderung der Diagnoseverfahren sowie eine teilweise neue Definition der Förderschwerpunkte durch einzelne Länder zurückzuführen (vgl. Klemm, 2015, S. 11).

Abbildung 2: Zahlen der SuS, Quoten und Anteile im Zeitverlauf

Jahr	Schüler*innen – in 1.000				Quoten bzw. Anteile – in Prozent			
	Jahrgänge 1 bis 9/10	mit Förderbedarf insgesamt	in allgemeinen Schulen	in Förderschulen	Förderquote	Exklusionsquote	Inklusionsquote	Inklusionsanteil
2008	7.992	482	89	393	6,0	4,9	1,1	18,4
2016	7.334	524	206	318	7,1	4,3	2,8	39,3

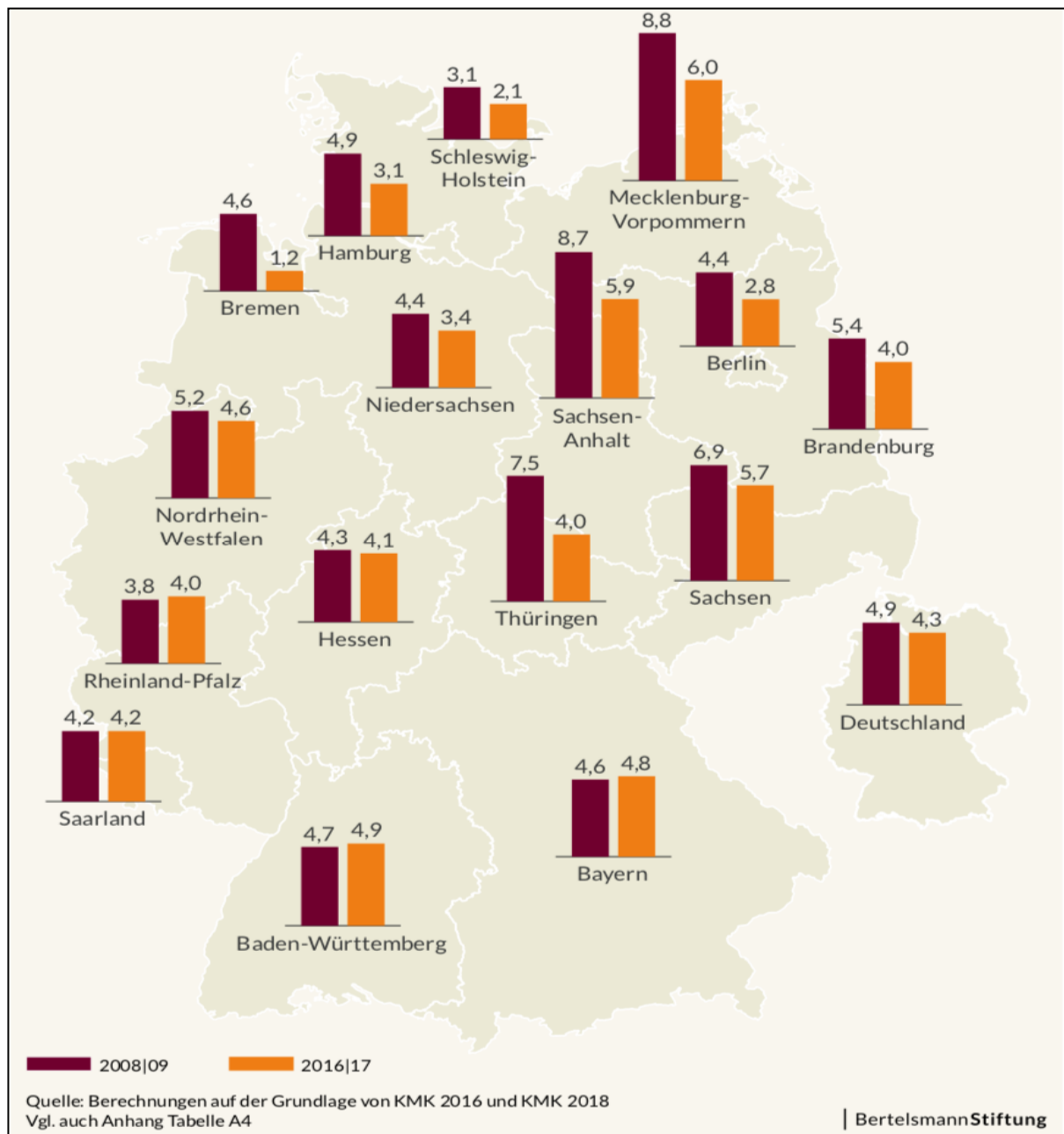
Quelle: Berechnungen auf der Grundlage von KMK 2016 und KMK 2018, vgl. auch Anhang Tabellen A1–A3 | BertelsmannStiftung

Quelle: Klemm, 2018, S. 7

Die Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Anzahl der SuS, die an Förderschulen unterrichtet werden, sinkt. Im Schuljahr 2016/2017 besuchten nur noch in etwa vier von 100 SuS eine Förderschule, wohingegen im Schuljahr 2008/2009 noch circa fünf von 100 SuS eine

Förderschule besuchten. Diese Entwicklung spiegelt dabei die Reduktion der Exklusionsquote von 4,9 % auf 4,3 % wider (vgl. Abbildung 2). Die Spannweite der Exklusionsquote betrug im Schuljahr 2008/2009 5,7 Prozentpunkte und erstreckte sich von 3,1 % in Schleswig-Holstein bis 8,8 % in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Abbildung 3). Im Schuljahr 2016/2017 betrug die Differenz nur noch 4,8 Prozentpunkte, wobei Bremen mit 1,2 % die niedrigste und Mecklenburg-Vorpommern mit 6,0 % die höchste Exklusionsquote aufwies (vgl. Abbildung 3). Ein Vergleich der Exklusionsquoten verdeutlicht, dass die Umsetzung der Inklusion, welche sich zum Teil durch eine Reduzierung der Exklusionsquote ausdrückt, in allen Bundesländern erfolgt ist. Bundesweit vergleichbare Chancen für den Besuch einer allgemeinbildenden Schule sind an dieser Stelle aufgrund der Spannweite der Exklusionsquoten der einzelnen Länder jedoch nicht anzunehmen (vgl. Klemm, 2018, S. 5). Allgemein lässt sich jedoch festhalten, dass 42.847 SuS mehr an Förderschulen gelernt hätten, wenn die Quote von 2008/2009 nicht auf 4.3 % reduziert worden wäre (vgl. ebd., S. 10).

Abbildung 3: Exklusionsquoten im Ländervergleich - Schuljahre 2008/2009 und 2016/2017



Quelle: Klemm, 2018, S. 11

Der Rückgang der gesamtdeutschen Exklusionsquote lässt sich dem Lagebericht 2018 zufolge mit der zunehmenden Inklusion von SuS mit dem Unterstützungsbedarf Lernen begründen (vgl. ebd., S. 4). Die diesbezügliche Exklusionsquote sank im Verlauf der Schuljahre 2008/2009 bis 2016/2017 von deutschlandweit 2,1 % auf 1,3 % (vgl. Abbildung 4). Diese sinkende Exklusionsquote ist allerdings ebenfalls auf eine Reduzierung des Anteils des Förderschwerpunkts Lernen an der Gesamtzahl der Förderschwerpunkte zu begründen (vgl. Abbildung 4). Bezüglich der weiteren Förderschwerpunkte stagnierte die Exklusionsquote oder veränderte sich nur leicht im Verlauf der acht Jahre, wobei mit Ausnahme des Förderbedarfs

der kranken SuS steigende Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte verzeichnet werden konnten, welche sich jedoch ebenfalls durch die Reduzierung des Anteils der SuS mit dem Förderbedarf Lernen begründen lassen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Anteile und Exklusionsquoten der einzelnen Förderschwerpunkte im Vergleich 2008/2009 und 2016/2017 (In Prozent)

Förder- schwerpunkte	Anteile der Förderschwerpunkte		Exklusionsquote	
	2008/2009	2016/2017	2008/2009	2016/2017
Lernen	43,8	36,5	2,1	1,3
ES	11,5	16,6	0,4	0,5
Sprache	10,6	10,7	0,5	0,4
GE	16,0	16,7	0,9	1,1
KM	6,5	7,0	0,3	0,3
Hören	3,1	3,7	0,1	0,1
Sehen	1,5	1,6	0,1	0,1
Kranke	2,1	2,1	0,1	0,2
Übergreifende	5,1	5,2	0,3	0,4

Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an Klemm, 2018, S. 14f.)

Die Inklusionsquote stieg zwischen den Jahren 2008 und 2016 von 1,1 % auf 2,8 % (vgl. Abbildung 2), wobei in dem Schuljahr 2016/2017 von 7.334.000 SuS 206.000 SuS mit Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden. In Bezug auf die Gesamtheit der 524.000 SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf konnte somit ein Inklusionsanteil von 39,3 % erreicht werden (vgl. Abbildung 2). Diese Ergebnisse sind jedoch in mehrfacher Hinsicht kritisch zu hinterfragen. Die Zählung der SuS erfolgt nicht mit einer Unterscheidung zwischen Primar- und Sekundarstufe. Es ist anzunehmen, dass der Anteil der in einer Grundschule inklusiv beschulten SuS den Anteil an einer weiterführenden Schule bei Weitem übersteigt, da die Chancen auf Inklusion mit Ansteigen der Bildungsstufe im Allgemeinen deutlich geringer werden (vgl. Klemm, 2015, S. 6). Eine Studie aus dem Schuljahr 2013/2014 verdeutlicht, dass lediglich 29,9 % der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an einer weiterführenden Schule inklusiv unterrichtet werden (vgl. ebd., S. 6). Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die Inklusion nicht gleichmäßig an den verschiedenen Schulformen stattfindet, da laut der Studie von 2013/2014 „von den Förderschülern in der Sekundarstufe I [...] nur jeder Zehnte an Realschulen oder Gymnasium [lernt]“ (ebd., S. 6). Die Inklusion an den weiterführenden Schulen findet der Studie zufolge somit hauptsächlich an Haupt- sowie Gesamtschulen statt.¹¹

¹¹ Auch wenn die Ergebnisse der Studie sich auf das Schuljahr 2013/2014 beziehen, existieren diesbezüglich keine aktuelleren Studien, welche die gesamtdeutsche Situation widerspiegeln.

Darüber hinaus gilt der Inklusionsanteil als nicht aussagekräftiger Indikator hinsichtlich der erfolgreichen Umsetzung der Inklusion (vgl. Klemm, 2018, S. 8). Diese Einschätzung ist einerseits mit dem Verzicht einzelner Länder auf Förderschwerpunkte während der ersten Schuljahre sowie der systemischen Zuweisung von Förderressourcen zu begründen, welche eine nicht notwendige Erfassung der einzelnen SuS zur Folge hat (vgl. ebd., S. 8). Auch wenn eine mögliche Reduzierung der unterstützungsbedürftigen SuS eine Folge dieser systemischen Zuweisung ist, ist, wie bereits erwähnt, die Anzahl der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf innerhalb der Zeitspanne von 2008 bis 2016 gestiegen. Knauf und Knauf zur Folge entstammt dieses Wachstum vor allem der zusätzlichen Diagnose von SuS an allgemeinbildenden Schulen. „Die wachsende Zahl von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf allgemeinen Schulen stammt nur zu einem kleinen Teil aus Förderschulen. Vielmehr rekrutiert sie sich zum Großteil aus zusätzlich als förderbedürftig diagnostizierten SuS der allgemeinen Schulen“ (Knauf & Knauf, 2019, S. 3).

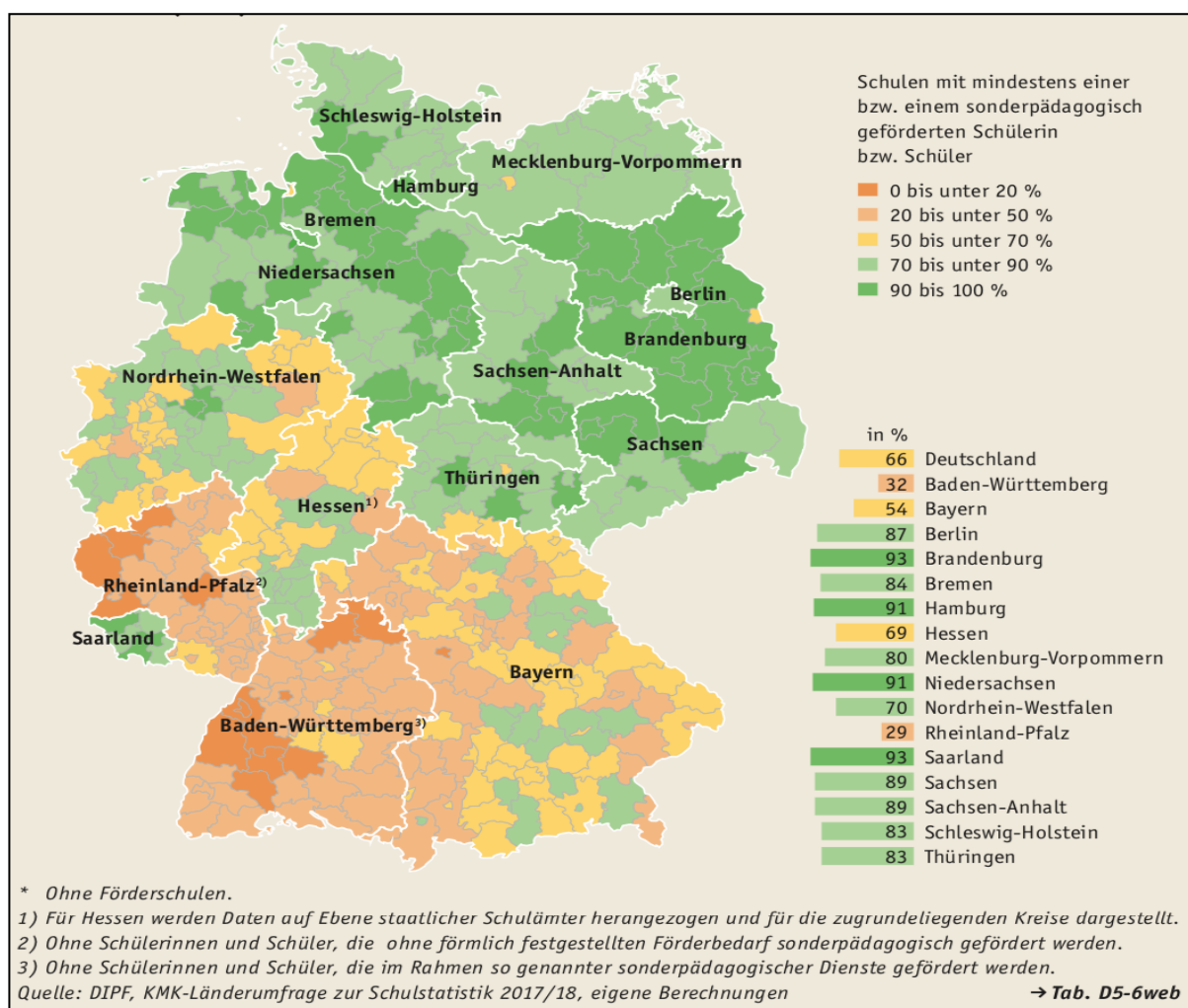
Trotz dieser „Pseudoinklusion“ verdeutlichen die Abbildungen 5 und 6 jedoch eine deutlich positive Entwicklung bezüglich der Aufnahme und Beschulung von SuS mit sonderpädagogischer Förderung. Sowohl der Anstieg der Anzahl der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen zwischen 2009 und 2016 (vgl. Abbildung 5) als auch der Anteil der Schulen, die durch die Aufnahme von SuS mit einem Unterstützungsbedarf einen inklusiven Unterricht umsetzen (vgl. Abbildung 6), verdeutlichen eine gestiegene Bereitschaft der Schulen sowie der jeweiligen Landesregierungen, die Prinzipien der Inklusion in den Schulen zu implementieren. Abbildung 6 zeigt hierbei jedoch auch die länderspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Umsetzung auf, da sich insbesondere der Südwesten durch einen deutlich geringeren Anteil der inklusiv unterrichtenden Schulen auszeichnet.

Abbildung 5: Anzahl und Entwicklung der SuS mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen von 2009 bis 2016

Förderschwerpunkt	2009	2016	Veränderung (in Prozentpunkten)
LE	42.563	92.973	+133
Sehen	1.995	3.549	+90
Hören	4.084	8.779	+130
Sprache	14.553	26.228	+93
KM	6.671	12.683	+103
GE	2.713	10.373	+309
ES	22.167	48.961	+136
Übergreifend	435	1990	+389

Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an Knauf & Knauf, 2019, S. 10)

Abbildung 6: Anteil der allgemeinbildenden Schulen, die SuS mit sonderpädagogischer Förderung unterrichten, 2016/2017 nach Kreisen und Ländern (in Prozent)



Quelle: DIPF, 2018, S. 106.

Bezüglich des aktuellen Standes der Umsetzung der Inklusion in Deutschland lässt sich resümieren, dass der mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention angestrebte Abbau der separaten Beschulung der SuS mit einem sonderpädagogischem Unterstützungs-

bedarf allgemein in Deutschland, trotz einzelner Erfolge von Bundesländern, nur langsam voranschreitet (vgl. Knauf & Knauf, 2019, S. 3). Darüber hinaus ist auffällig, dass die erhobenen Daten sich ausschließlich auf die Inklusion von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beziehen. Eine Betrachtung weiterer Heterogenitätsdimensionen erfolgt in keiner der veröffentlichten Studien hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion im deutschen Bildungswesen. Auch wenn die in diesem Kapitel verwendeten Quellen teilweise nicht auf den Daten des aktuellen Schuljahres basieren, erlauben sie eine Einschätzung der aktuellen gesamtdeutschen Entwicklung.

3.3.2 Der aktuelle Stand der Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen

Die Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen schreitet nur langsam voran. Im Schuljahr 2016/2017 besuchten 744.746 SuS eine Klasse der Jahrgänge eins bis zehn in Niedersachsen. Wie in der gesamten Bundesrepublik Deutschland ist sich auch in Niedersachsen die Förderquote von 4,7 % im Schuljahr 2008/2009 auf rund 6,7 % im Schuljahr 2016/2017 gestiegen (vgl. Lange, 2017, S. 14; Klemm, 2018, S. 18). Dabei wird deutlich, dass insbesondere die zieldifferent zu unterrichtenden SuS mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung den größten Anteil der inklusiv zu beschulenden sind (vgl. Abbildung 4). In Verbindung mit dem Anstieg der Förderquote ist auch die Inklusionsquote von 0,31% im Schuljahr 2008/2009 auf 3,33 % im Schuljahr 2016/2017 gestiegen (vgl. Abbildung 7). Dieser Anstieg ist einerseits mit der erhöhten Förderquote, andererseits allerdings auch mit dem Fortschritt der Gründung inklusiver Klassen zu begründen, da im Jahr 2017 bereits alle Jahrgänge von der ersten bis zur neunten Klasse inklusiv beschult wurden, wohingegen 2013 jeweils der erste sowie der fünfte Jahrgang von Schulen inklusiv beschult wurde. Im Verlauf der Schuljahre 2008/2009 bis 2015/2016 ist der Inklusionsanteil von 6,6 % auf 41,4% angestiegen (vgl. Lange, 2017, S. 18). Das Niedersächsische Kultusministerium verweist an dieser Stelle auf andere Werte, nämlich einer Inklusionsquote von 61,40 % in 2016 und 64,33 % in 2017 (vgl. MK, o.J.a, S.1). Die Ergebnisse des Niedersächsischen Kultusministeriums stehen im Widerspruch zu den anderen Studien. Auf Anfrage konnte von einem Mitarbeiter des Fachbereiches Inklusion leider keine genaue Angabe zu der Diskrepanz der Ergebnisse oder zu der verwendeten Definitionsgrundlage gemacht werden. Durch den hohen Prozentsatz ist jedoch anzunehmen, dass sich in den Veröffentlichungen des niedersächsischen Kultusministeriums auf den Inklusionsanteil bezogen wird, wobei anzumerken ist, dass dieser im Vergleich zu den weiteren Studien ebenfalls deutlich erhöht ist.

Die von den jeweiligen Kultusministerien veröffentlichten Angaben bezüglich der Inklusionsquoten der weiteren Bundesländer spiegeln den gesamtdeutschen Durchschnitt wider.

Die Exklusionsquoten sind im Zeitraum vom Schuljahr 2008/2009 bis 2015/2016 von 4,4 % auf 3,6 % moderat gesunken (vgl. Lange, 2017, S. 16). Im Schuljahr 2016/2017 betrug die Quote 3,4 % (vgl. Klemm, 2018, S. 10). Somit wurden im Schuljahr 2016/2017 von 25.317 SuS eine Förderschule besucht. Im Schuljahr 2008/2009 waren dies unter Berücksichtigung der damals aktuellen Exklusionsquote sowie Schülerzahl noch 32.769 SuS, sodass trotz der gestiegenen Förderquote eine Reduzierung des Förderschulbesuches um 7.452 SuS erreicht werden konnte (vgl. ebd., S. 13). Dabei lässt sich erkennen, dass sich die gesamtdeutsche Entwicklung hinsichtlich der Entwicklung der Exklusionsquote des Förderschwerpunkts Lernen ebenfalls in Niedersachsen widerspiegelt, wo zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2016/2017 eine Reduzierung dieser von 2,36 % auf 1,04 % erfolgt ist (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 7: Entwicklung der zentralen Indikatoren von dem Schuljahr 2008/2009 zu 2016/2017 in Niedersachsen

	2008/2009	2016/2017
Schülerzahlen in Jahrgangsstufen 1 bis 10	839.031	744.746
SuS mit Förderbedarf in Förderschulen	36.912	25.317
SuS mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen	2.628	24.816
SuS mit Förderbedarf insgesamt	39.540	50.133
Förderquote insgesamt	4,71	6,73
Inklusionsanteil	6,65	49,50
Exklusionsquote	4,40	3,4
Inklusionsquote	0,31	3,33

Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an Klemm, 2018, S. 18)

Abbildung 8: Entwicklung der Exklusionsquote in Niedersachsen vom Schuljahr 2008/2009 bis 2016/2017 (in Prozent)

Förderschwerpunkte	2008/2009	2016/2017
Lernen	2,36	1,04
ES	0,38	0,49
Sprache	0,45	0,43
GE	0,81	1,02
KM	0,29	0,28
Hören	0,11	0,11
Sehen	0,03	0,03

Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an Klemm, 2018, S. 20)

Sämtliche mit der Umsetzung der Inklusion verbundenen Indikatoren beziehen sich in den genannten Studien auf den Primarbereich sowie die Sekundarstufe I, sodass eine genaue

Aussage über den Stand der Umsetzung an weiterführenden Schulen auf Basis dieser Daten nicht getroffen werden kann.

Von den 50.133 SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf wurden 2017 15.765 SuS an weiterführenden Schulen unterrichtet (vgl. Abbildung 9). 12.168 SuS besuchten eine inklusive Schule des Primarbereichs. Diese Zahlen verdeutlichen, dass in Niedersachsen die Inklusion von SuS mit Unterstützungsbedarf sowohl in der Primarstufe als auch an weiterführenden Schulen erfolgt. Hinsichtlich der Inklusion an weiterführenden Schulen wird jedoch durch die Abbildungen 9 und 10 verdeutlicht, dass sich die Inklusion hauptsächlich auf die Schulformen Oberschule, IGS und Hauptschule verteilt. Besonders auffällig ist dabei, dass die Hauptschule von lediglich 4,38 % der schulpflichtigen SuS besucht wird, aber 18,12 % der inklusiv zu beschulenden SuS in dieser Schulform unterrichtet werden (vgl. Abbildung 1 und Abbildung 10). Ebenso auffällig ist ein Vergleich des Vorhandenseins von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an den Gymnasien. Obwohl 41,81 % der SuS das Gymnasium als weiterführende Schule besuchen, werden lediglich 4,61 % der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Rahmen dieser Schulform unterrichtet (vgl. Abbildung 1 und Abbildung 10). Auch die Verteilung der Förderschwerpunkte auf die einzelnen Schulformen weist große Diskrepanzen auf. Da sich die im Folgenden dargestellte Studie auf die Umsetzung der Inklusion an den Schulformen Gymnasium und IGS fokussiert, werden auch nur diese beiden Schulformen hinsichtlich des Vorhandenseins der verschiedenen Schwerpunkte näher beschrieben. 27,41 % der SuS mit dem Förderschwerpunkt Hören und 32,17 % der SuS mit dem Förderschwerpunkt Sehen werden an einem Gymnasium unterrichtet, wobei diese Anteile den jeweils größten bzw. zweitgrößten Anteil an dem jeweiligen Förderschwerpunkt schulformübergreifend ausmachen. Der Unterricht der SuS mit diesen Förderschwerpunkten erfolgt, wie bereits dargelegt, zielgleich, wobei auf verschiedene Unterstützungsmaßnahmen zurückgegriffen wird. Die Anteile der Förderschwerpunkte Hören und Sehen übersteigen dabei die Anteile dieser Förderschwerpunkte an den IGSEN. Deutliche Unterschiede sind allerdings hinsichtlich der zieldifferent zu beschulenden Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen zu erkennen. Lediglich 0,36 % der SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden an einem Gymnasium unterrichtet, wohingegen der Anteil an der IGS 26,77 % beträgt. Die Diskrepanz zwischen den mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung an Gymnasien und IGSEN unterrichteten SuS beträgt 31,42 Prozentpunkte (vgl. Abbildung 10). Dieser Vergleich verdeutlicht, dass insbesondere die Inklusion der als zieldifferent zu unterrichtenden Förderschwerpunkte an den unterschiedlichen Schulformen

deutlich variiert, wobei an den niedersächsischen Gymnasien nur ein geringer Beitrag zur Inklusion der SuS der genannten Förderschwerpunkte geleistet wird.

Abbildung 9: Anzahl der inklusiv beschulten SuS nach Schulform und Förderschwerpunkt (Stand: 17.08.2017)

	Förderschwerpunkte							Ins.
	LE	SR	ES	HÖ	SE	KM	GE	
HS	1.964	143	519	41	12	44	134	2.857
RS	254	78	301	84	27	68	27	839
OBS	3.740	394	1.315	229	48	204	210	6.140
GY	33	26	232	213	74	110	38	726
KGS	699	124	241	71	25	52	42	1.254
IGS	2.446	269	622	139	44	167	262	3.949
Summe	9.136	1.034	3.230	777	230	645	713	15.765

Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an MK, o.J.a, S. 2)

Abbildung 10: Anteil der inklusiv beschulten SuS nach Schulform und Förderschwerpunkt (Stand: 17.08.2017)

	Förderschwerpunkte							Insgesamt Schulform
	LE	SR	ES	HÖ	SE	KM	GE	
HS	21,48	13,83	16,07	5,28	5,22	6,82	18,79	18,12
RS	2,78	7,54	9,32	10,81	11,74	10,54	3,77	5,32
OBS	40,94	38,10	40,71	29,47	20,87	31,63	29,45	30,95
GY	0,36	2,51	7,18	27,41	32,17	17,05	5,33	4,61
KGS	7,65	11,99	7,46	9,14	10,87	8,06	5,89	7,95
IGS	26,77	26,02	19,26	17,89	19,13	25,89	36,75	25,05

Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an MK, o.J.a, S. 2)

Bezüglich der Vision eines inklusiven Schulsystems ohne Förderschulen ist in Niedersachsen ein Beitrag geleistet worden, indem sich die Anzahl der Förderschulen von 292 im Schuljahr 2011/2012 auf 232 im Schuljahr 2017/2018 reduziert hat. (vgl. Abbildung 11). Diese Entwicklung ist allerdings ausschließlich mit der Schließung von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zu begründen, da sich deren Anzahl in demselben Zeitraum von 177 auf 117 Schulen reduziert hat. Die Anzahl der Förderschulen mit den weiteren Förderschwerpunkten ist im Laufe der letzten acht Jahre nahezu konstant geblieben.

Abbildung 11: Entwicklung der Anzahl der Förderschulen nach Förderschwerpunkten und Schuljahr von 2011/2012 bis 2017/2018 in Niedersachsen

Anzahl der Förderschulen								
Schuljahr	Förderschwerpunkt							
	Lernen	Sprache	Emot. u. soz. Entw.	Hören	Sehen	Körp. u. mot. Entw.	Geistige Entw.	gesamt
2011/2012	177	9	37	6	2	10	51	292
2012/2013	175	9	37	6	2	10	50	289
2013/2014	165	9	36	6	2	10	51	279
2014/2015	156	9	36	6	2	10	50	269
2015/2016	145	9	36	6	2	10	51	259
2016/2017	135	9	36	6	2	10	51	249
2017/2018	117	10	36	6	2	9	52	232

Quelle: MK, o.J.a, S. 3

Zusammenfassend gilt für Niedersachsen, dass die Umsetzung der Inklusion, wenn auch nur langsam, voranschreitet. Insbesondere der „Anteil der separat in Förderschulen beschulten Schüler*innen [ist] in Niedersachsen“ (Klemm, 2018, S. 5) vergleichsweise gering. Darüber hinaus ist der zu verzeichnende Inklusionsanteil im Vergleich der Länder in Niedersachsen besonders hoch (vgl. Lange, 2017, S. 17). Als ebenfalls positiv zu bewerten ist der hohe Anteil der allgemeinbildenden Schulen, die SuS mit sonderpädagogischer Förderung unterrichten, der in Niedersachsen mit 91 % deutlich über dem Bundesdurchschnitt mit 66 % liegt (vgl. Abbildung 6). Zu erwähnen bleibt, dass dieser Anteil in der Stadt sowie der Region Hannover zwischen 70 % und 90 % und sich somit unterhalb des niedersächsischen Durchschnitts aber oberhalb des bundesweiten Durchschnittes befindet. Der chancengleiche Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem ist allerdings aufgrund der verschiedenen Inklusionsquoten der Förderschwerpunkte (vgl. Abbildung 8) sowie der unterschiedlich hohen Inklusionsanteile der einzelnen Schulformen der weiterführenden Schulen noch nicht gewährleistet. „Es ist Vieles auf den Weg gebracht worden und gelungen, aber es liegt auch noch sehr viel harte Arbeit vor uns. Auch wenn wir auf einem guten Weg sind, ist das Ziel die inklusive Schule überall und für alle Schulen zum Erfolgsmodell zu machen, noch nicht flächendeckend erreicht“ (MK, o.J.b). Dieses Zitat des aktuellen Kultusministers Grant Hendrik Tonne fasst die oben beschriebene Entwicklung sowie den aktuellen Stand der Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen zusammen.

3.3.3 Kritik an der aktuellen Umsetzung der Inklusion

Die Umsetzung inklusiver Prinzipien in deutschen Schulen wird auf vielfältige Weise kritisiert. Ein zentraler Kritikpunkt ist dabei, dass die Inklusion nicht in der durch die UN-Behindertenrechtskonvention geforderten Form umgesetzt, sondern lediglich „in der verwässerten Form von Einzelintegrationsmaßnahmen, Kooperationsmodellen usw. verwirklicht wird“ (Stein, 2008, S. 78). Darüber hinaus zeichnet sich das deutsche Bildungssystem durch einen niedrigen Inklusionsanteil im internationalen Vergleich aus. Bereits 2008 lag in 17 von 30 europäischen Ländern der Inklusionsanteil bei über 75 %, wohingegen der Inklusionsanteil in Deutschland 2016 nur 39,3 % betrug (vgl. Möller, 2012, S. 14). Auch wenn, wie bereits beschrieben, der Inklusionsanteil hinsichtlich der Aussagekraft kritisch zu betrachten ist, wird durch einen Vergleich der Anteile deutlich, dass Deutschland bezüglich der Umsetzung der Inklusion im europäischen Vergleich einen deutlichen Nachholbedarf aufweist. Als Gründe für die geringe Umsetzung inklusiver Prinzipien wird die hohe Stofffülle, die frühe Selektion von SuS, die Trennung der Sonderpädagogik von den weiteren Lehrkräften sowie die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems angesehen (vgl. Reich, 2012, S. 81f.; Reich, 2014, S. 249; Mahnke, 2012, S. 128; Wocken, 2015, S. 54). Ein weiterer Grund der geringen Umsetzung inklusiver Prinzipien im deutschen Schulsystem sind die mangelnden rechtlichen und politischen Richtlinien. „Bislang konnte noch nicht abschließend geklärt werden, welche konkreten Rahmenbedingungen es braucht, um eine inklusive Beschulung durchzusetzen“ (Kroworsch, 2014a, S. 9). Diese mangelnden Richtlinien spiegeln sich einerseits in der unterschiedlichen Umsetzung inklusiver Prinzipien der Bundesländer sowie in der Beobachtung wider, dass die gelingende Inklusion häufig als Glücksfall bezeichnet wird, der sich dadurch auszeichnet, dass „jemand etwas Besonderes und mehr tut, als das, zu dem er oder sie verpflichtet ist“ (Klauß, 2008, S. 139). Die gelingende Umsetzung inklusiver Prinzipien ist somit personenabhängig und daraus resultierend nicht für alle Schulen gesichert.

Bezüglich der Inklusion in Niedersachsen und insbesondere in der Landeshauptstadt Hannover herrscht aktuell eine große Debatte.

„Bildung ist ein Menschenrecht – und muss für alle Menschen gleichermaßen zugänglich sein. Kinder mit Beeinträchtigung müssen also den gleichen Zugang zu Bildung bekommen wie Kinder ohne Beeinträchtigung. Damit das klappt, ist es notwendig, dass alle Schulformen an einem Strang ziehen. Doch in Hannover scheint

dies nicht zu funktionieren, die Integrierten Gesamtschulen müssen deutlich mehr Kinder mit Förderbedarf aufnehmen als Gymnasien“ (Sarti, 2019b).

Dieses Zitat spiegelt die aktuelle Debatte bezüglich der Umsetzung der Inklusion in der niedersächsischen Landeshauptstadt Hannover wider, welche einen Tag vor dem Beginn der für die Studie durchgeführten Interviews begann. Die Debatte basiert dabei auf einem von den IGS-Schulleitern verfassten und durch die Presse wiedergegebenen Brandbrief, der die Überforderung der IGSen mit der Umsetzung der Inklusion thematisiert, da diese die „Hauptlast bei der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf [...] tragen“ (Lüers, 2019). Von den Schulleitern der IGSen wird diesbezüglich darauf verwiesen, dass der Unterricht an den hannoverschen Gymnasien nahezu inklusionsfrei erfolgt und das, obwohl die Unterrichtsversorgung an den Gymnasien wesentlich besser ist, als an den IGSen (vgl. Rinas, 2019a; Sarti, 2019b). Die Aufnahme der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an den hannoverschen Gymnasien erfolgt dabei vorgegeben an zwei bis drei Gymnasien pro Schuljahr. „Weil sehr viele Eltern [jedoch] Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die Integrierte Gesamtschule schicken, findet Inklusion derzeit fast nur an dieser Schulform statt“ (Rinas, 2019b). Verbunden mit dieser Aussage ist vor allem die Kritik an dem freien Elternwillen, welcher insbesondere die IGSen vor große Herausforderungen stellt. Darüber hinaus wird durch die IGS-Schulleiter ebenfalls die Verteilung von SuS an Schulen kritisiert, die insbesondere die Schulen mit einer geringen Anmeldezahl belastet, da diese eine erhöhte Zuteilung von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erhalten (vgl. Rinas, 2019a). Bezüglich dieser Debatte wird des Weiteren von dem Landesvorsitzenden der Direktorenvereinigung Wolfgang Schimpf die häufig vorkommende separate Beschulung der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf kritisiert, sodass von ihm die „Inklusion in der bisherigen Form in Niedersachsen [als] gescheitert“ (Döhner & Berger, 2019) erachtet wird. Bezüglich der Umsetzung der Inklusion an hannoverschen weiterführenden Schulen wird von den IGS-Schulleitern in deren Brandbrief außerdem darauf hingewiesen, dass die Schulen im Jahr 2017 eine erhöhte Aufnahme von SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zugesichert hatten, diese allerdings aufgrund der geringen Anstrengungen der Gymnasien ab dem kommenden Schuljahr von drei SuS mit Unterstützungsbedarf pro Klasse, basierend auf der sogenannten Fünf-Prozent-Klausel, nun auf 1,5 SuS reduzieren werden (vgl. Lüers, 2019; Rinas, 2019a). Hinsichtlich des durch die hannoverschen IGS-Schulleiter verfassten Brandbriefs wurde seitens des niedersächsischen Kultusministers versprochen, intensiv an der Verbesserung der Rahmenbedingungen zu arbeiten (vgl. Sarti, 2019a).

4 Aktueller Forschungsstand zur Umsetzung der Inklusion

Verschiedene Aspekte der Inklusion wurden in zahlreichen Studien empirisch untersucht. Im Folgenden wird sich auf die zentralen Aspekte bezogen, welche für die im Anschluss dargestellte Studie als elementar erachtet werden.

4.1 Einstellungen von Lehrkräften

Die Ergebnisse der Studien hinsichtlich der Einstellungen der Lehrkräfte bezüglich der Umsetzung der Inklusion unterscheiden sich stark. In zahlreichen Studien wird eine grundlegend positive Einstellung der Lehrkräfte bezüglich der Umsetzung der Inklusion erwiesen (vgl. Trumpa et al., 2014; Bosse & Spörer, 2014; Heyl & Seifried, 2014; Avramidis et al., 2000; Batsiou et al., 2008; Horne & Timmons, 2009; Kullmann et al., 2015). Lediglich die Studie von de Boer et al. (2011) verweist auf eine verhältnismäßig negative Einstellung der Lehrkräfte. Die Studien von Kopp (2009), Sermier Dessemontet et al. (2011) und Forlin et al. (2010) verweisen bezüglich dieser Thematik auf einen Anstieg der Einstellungswerte von Lehrkräften im Verlauf der Lehrtätigkeit in einer inklusiven Klasse, die aus dem Erlangen von Erfahrungswerten resultiert. Die Einstellungen von Grundschullehrkräften und Lehrkräften weiterführender Schulen unterscheiden sich hierbei kaum, wobei beide Berufsgruppen niedrigere Einstellungswerte aufweisen als Sonderpädagoginnen und -pädagogen (vgl. Trumpa et al., S. 241).

Die Forschungsergebnisse zu den allgemeinen Einstellungen von Lehrkräften sind dahingehend zu kritisieren, dass größtenteils lediglich die Einstellung, jedoch nicht die Bereitschaft der Lehrkräfte erforscht wird. Bezüglich der Bereitschaft zur Umsetzung der Inklusion kommen die Studien von Avramidis & Kalyva (2007), Avramidis & Norwich (2002), Cook et al. (2000) und Lindsay (2007) zu dem Ergebnis, dass der Schweregrad der Behinderung von SuS einen entscheidenden Einfluss auf die Bereitschaft der Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Prinzipien im Unterricht hat. Innerhalb dieser Studien wird übereinstimmend erkannt, dass die Bereitschaft von Lehrkräften insbesondere bei physischen und sensorischen Problemen erhöht ist. Dahingegen wird die „Inklusion von Schülerinnen mit Verhaltensauffälligkeiten [...] am negativsten bewertet“ (Schwab & Seifert, 2015, S. 81).

4.2 Einflussfaktoren auf die Umsetzung der Inklusion

Verschiedene internationale Studien verweisen auf Aspekte, die einen positiven bzw. negativen Einfluss auf die Umsetzung der Inklusion haben. Zu den Aspekten mit einem positiven Einfluss

gehören neben der vorhandenen Unterstützung durch sonderpädagogische Lehrkräfte ebenfalls die Kooperation in Lehrteams (vgl. Fisher et al., 2002; Flem et al., 2004; Hunt et al., 2003; Kugelmass, 2001; Takala & Aunio, 2005). Die Teilnahme an Fortbildungen hat Trumpa et al. (2014) zufolge ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Einstellungen der Lehrkräfte und damit verbunden auf die Umsetzung inklusiver Prinzipien. Andererseits wirken sich fehlende Ressourcen und Handlungsspielräume sowie vorhandene Ausbildungslücken negativ auf die Umsetzung aus (vgl. Freire & César, 2003; Skarbrevik, 2005; Dockrell et al., 2003). Hinsichtlich der Teamstrukturen wurden des Weiteren zahlreiche Studien veröffentlicht, deren Ergebnisse im Folgenden geschildert werden. Laut einer Forsa-Umfrage wird das Team Teaching von 97 % der Lehrkräfte als dringend erforderlich erachtet (vgl. Forsa, 2017, S.7). Die tatsächliche Etablierung von Teamstrukturen an Schulen sind jedoch bislang wenig erforscht. Die Studie von Pool Mag & Moser Opitz (2014) an Primarschulen der Schweiz verdeutlicht jedoch den Zusammenhang zwischen der gelingenden Inklusion und der gelingenden Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams. Aufgrund der kleinen Stichprobe, der Unabhängigkeit von weiteren beeinflussenden Variablen sowie dem Fehlen weiterer zentraler Erkenntnisse, ist die Aussage dieser Studie jedoch unter Vorbehalt zu betrachten.

4.3 Chancen und Risiken der Umsetzung der Inklusion

Als Chancen erweisen sich innerhalb verschiedener Studien vor allem der Anstieg von Toleranz, die Verbesserung des Miteinanders sowie der Abbau von Vorurteilen durch die Umsetzung der Inklusion (vgl. Hess et al., 2019; Forsa, 2017). Darüber hinaus wird in diversen Studien ein gleicher oder größerer Lernfortschritt von SuS mit einer geistigen Behinderung an einer inklusiven Schule im Vergleich zu SuS in Sonderschulklassen festgestellt (vgl. Cole et al., 2004; Freeman & Alkin, 2000; Katz & Miranda, 2002; Peetsma et al., 2001). Die gleichen Resultate werden ebenfalls im Rahmen von Studien zu dem Lernfortschritt von SuS mit dem Down-Syndrom ermittelt (vgl. Laws et al., 2000; Turner et al., 2008). Hinsichtlich der SuS ohne Unterstützungsbedarf werden in den Studien von Rouse & Florian (2006), Demeris et al. (2007), Gandhi (2007) keine Benachteiligung durch eine inklusive Beschulung festgestellt.

Hinsichtlich der Risiken der Umsetzung der Inklusion wird in diversen Studien die Angst vor Überforderungen von Lehrkräften aufgrund einer mangelnden Vorbereitung und Ausbildung sowie eines mangelnden Fortbildungsangebotes beschrieben (vgl. Trumpa et al., 2014; Forsa, 2017). Laut einer Forsa-Umfrage von 2017 geben diesbezüglich 57 % der befragten Lehrkräfte

an, keine sonderpädagogischen Kenntnisse zu besitzen. 79 % der Lehrkräfte geben des Weiteren an, während der eigenen Ausbildung keine Berührungspunkte mit dem Thema der Inklusion gehabt zu haben. Darüber hinaus befürchten die Lehrkräfte eine Ausgrenzung behinderter Kinder sowie eine Unfähigkeit der Schule bezüglich des Umgangs mit dem erhöhten Aufwand (vgl. Trumpp et al., 2014; Forsa, 2017).

4.4 Einschätzung des Forschungsstandes

Auch wenn das Thema der Inklusion ein viel Erforschtes ist, besteht weiterhin der Bedarf einer genaueren Betrachtung. Zunächst ist die Überprüfung der Umsetzung der Inklusion an weiterführenden Schulen erforderlich, da sich ein Großteil der im deutschsprachigen Raum erhobenen Studien auf den Primarbereich bezieht. Die Studien befassen sich darüber hinaus durchweg isoliert mit nur einem Aspekt der Umsetzung der Inklusion, wie beispielsweise den Einstellungen von Lehrkräften oder der Umsetzung von Teamstrukturen. Des Weiteren handelt es sich bei diesen Studien vor allem um länderunspezifische Studien, die somit nicht auf die spezifischen Umsetzungen der jeweiligen Bundesländer eingehen. Insbesondere die Ergebnisse der Umfrage des Forsa-Instituts sind durchaus kritisch zu hinterfragen, da von den befragten Lehrkräften lediglich 36 % in der Vergangenheit bereits Erfahrungen in inklusiv beschulten Klassen gesammelt haben und die Aufteilung auf die einzelnen Schulformen nicht angegeben wird. Somit besteht zunächst ein Bedarf der Überprüfung sowie eine Erweiterung dieser Ergebnisse auf Grundlage der Erfahrungen mit der Umsetzung der Inklusion an weiterführenden Schulen. Darüber hinaus bedarf es einer länderspezifischen Betrachtung, da nur so auf die verschiedenen Besonderheiten der Länder eingegangen werden kann.

5 Grundlagen der empirischen Studie zur aktuellen Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen

5.1 Aufbau der Studie

5.1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das Ziel dieser empirischen Studie ist die Erhebung der zentralen Potenziale, Risiken und Gelingensbedingungen bezüglich der Umsetzung der Inklusion. Die erhobenen Erfahrungswerte der Lehrkräfte von weiterführenden niedersächsischen Schulen dienen als Grundlage für die Entwicklung von Leitlinien für die gelingende Umsetzung der Inklusion an niedersächsischen weiterführenden Schulen und somit zu einer in dem Nationalen Aktionsplan geforderten Erweiterung des Wissens über die Gelingensbedingungen der Inklusion sowie zu

einer Schließung der im Kapitel 4.6 geschilderten Forschungslücken (vgl. BMAS, 2016, S. 51). Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde hierfür eine übergeordnete Forschungsfrage formuliert, die im Sinne des Forschungsprozesses und zur Entwicklung einer Forschungsstrategie in spezifische untergeordnete Fragestellungen unterteilt wurde (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 33; Flick, 2007, S. 13). Aus der Zielsetzung der empirischen Studie leitete sich die folgende übergeordnete Forschungsfrage ab:

Welche Potenziale, Risiken und Gelingensfaktoren sehen niedersächsische Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrkräfte ausgewählter Schulen unter Berücksichtigung der bisherigen Entwicklung hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion?

Aus dieser übergeordneten Forschungsfrage wurden die folgenden Leitfragen abgeleitet, wobei die Erstellung von Leitlinien und die damit verbundene Erhebung von zentralen Gelingensfaktoren im Fokus des Forschungsvorhabens steht:

1. Was verstehen die Befragten unter Inklusion und einer *Schule für alle*?
2. Welche Erfahrungen und zentralen Erkenntnisse haben die Befragten bezüglich der Umsetzung von Inklusion bereits gemacht?
3. Welche Potenziale und Risiken einer inklusiven Schule sehen die Befragten sowohl für die einzelnen SuS als auch für die Gesellschaft?
4. Wie charakterisieren die Befragten die beteiligten Personen sowie die Entwicklung der Inklusion an der Schule?
5. Welche der bereits implementierten Maßnahmen erachten die Befragten als notwendig für die gelingende Umsetzung der Inklusion?
6. Welche Werte und Einstellungen erachten die Befragten als notwendig für die gelingende Umsetzung der Inklusion?
7. Wie bewerten die Befragten den aktuellen Stand der Umsetzung der Inklusion an ihrer Schule und wo identifizieren sie Handlungsbedarfe und Probleme?
8. Welche Empfehlung sprechen die Befragten an andere Schulen aus, die sich noch am Anfang der Entwicklung der Inklusion befinden?

5.1.2 Das leitfadengestützte Experteninterview als Messinstrument

Der Begriff der empirischen Sozialforschung bezeichnet Untersuchungen, „die einen bestimmten Ausschnitt der sozialen Welt beobachten, um mit diesen Beobachtungen zur

Weiterentwicklung von Theorien beizutragen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 24). Allgemein lassen sich die Methoden der empirischen Sozialforschung in qualitative sowie quantitative Methoden unterteilen. Da der Fokus der dargestellten Studie auf der Erhebung von Gelingensbedingungen sowie der Chancen und Risiken bezüglich der Umsetzung der Inklusion und der damit verbundenen Erstellung von Leitlinien liegt, bietet sich eine Forschungsmethode an, die sich durch ein theorieentdeckendes und datengestütztes Vorgehen auszeichnet (vgl. ebd., S. 25f.). Der hierfür in der Regel genutzte qualitative Forschungsansatz wird häufig auf Grundlage von verbalem Datenmaterial von relativ wenigen Fällen durchgeführt. Zur Umsetzung eines solchen Vorhabens zu einem bekannten Thema, welches mit einer spezifischen Fragestellung verbunden ist, bietet sich die Methode des Experteninterviews an (vgl. Flick, 2007, S. 70).

Das Experteninterview stellt eine Methode der qualitativen Sozialforschung dar. Im Rahmen dieser Interviewform werden Experten als „Fachleute für ein bestimmtes Thema“ (Döring & Bortz, 2016, S. 375) bzw. „Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12) betrachtet. Diese Variante eines qualitativen Interviews dient dazu, „verbale Äußerungen anzuregen, die sich auf Erfahrungen, Vorstellungen und Meinungen, aber auch auf die Beschreibung von Handlungsweisen, Gegenständen, Prozessen oder Denkweise beziehen“ (Luegner & Froschauer, 2018, S. 125). Das Ziel eines Experteninterviews „liegt [somit] in der möglichst weitgehenden und umfassenden Erhebung des [...] Wissens des Experten bezüglich des Forschungsthemas“ (Bogner et al., 2014, S. 24). Hierbei wird neben dem technischen Wissen vor allem auch das Prozesswissen fokussiert, wobei letzteres als Stärke des Experteninterviews bezeichnet wird, da die Befragten sich innerhalb des Interviews auf Handlungsabläufe und Interaktionen beziehen, in die sie selbst involviert waren respektive sind (vgl. ebd., S. 18). Die Rekonstruktion dieses Wissens bildet die Grundlage für die Entwicklung einer Theorie zum untersuchten Gegenstandsbereich (vgl. Flick, 2007, S. 214). „Als angemessenes Erhebungsinstrument hat sich ein leitfadengestütztes offenes Interview bewährt“ (Meuser & Nagel, 2018, S. 77), wobei das Experteninterview als eine „spezielle Anwendungsform [eines] Leitfaden-Interviews“ (Flick, 2007, S. 214) klassifiziert werden kann. Das dabei verwendete Erhebungsinstrument des Leitfadens dient der Strukturierung und Steuerung des Interviews (vgl. Kaiser, 2014, S. 5). Bei dem Leitfaden handelt es sich um einen Fragenkatalog, der durch eine Operationalisierung der übergeordneten Forschungsfrage als auch der untergeordneten Leitfragen entsteht. Dabei realisiert die Operationalisierung das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens (Gläser & Laudel,

2010, S. 115). Durch die Formulierung offener Fragen wird dem „methodologischen Prinzip der Offenheit“ (ebd., S. 131) entsprochen, da den Befragten „ausreichend Raum für ihre Erzählungen [gegeben wird], also das kommunikative Regelsystem der befragten Person möglichst in Geltung [belassen wird]“ (Luegner & Froschauer, 2018, S. 125). Der Leitfaden stellt durch die Formulierung von Fragen eine Strukturierung hinsichtlich der Themen und Inhalte des Interviews dar. Die Reihenfolge sowie der Wortlaut der Fragestellungen werden in den jeweiligen Interviews variiert, um eine personen- und funktionsbezogene Anpassung der Formulierung herzustellen und individuelle Gesprächsanreize zu schaffen (Bogner et al., 2014, S. 30). „Nur eine flexible Handhabung des Leitfadens eröffnet einen Zugang zu den Sinnzusammenhängen, in denen die berichteten Handlungen und Erfahrungen der Interviewten verortet sind“ (Meuser, 2018, S. 152). Darüber hinaus ermöglicht das Abweichen vom Leitfaden das Stellen von Vertiefungs- oder Zusatzfragen, welche sich im Gesprächsverlauf ergeben (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 372). Das Experteninterview wird größtenteils in Form von Einzelinterviews realisiert. Jedoch sind auch Formen eines Paarinterviews möglich, um beispielsweise ein direktes Aufdecken von Widersprüchen und die Natürlichkeit der Gesprächssituation sicherzustellen (vgl. ebd., S. 379).

Durch die Formulierung der Fragen bzw. der zu behandelnden Aspekte wird eine Standardisierung bezüglich der inhaltlichen Vergleichbarkeit der Antworten der Befragten erreicht, da die Erhebung gleichartiger Informationen in allen Interviews sichergestellt wird (vgl. ebd. S. 372; Gläser & Laudel, 2010, S. 143). „Das Material aus vielen Gesprächen kann [im Anschluss] auf die jeweiligen Leitfragen bezogen werden und so sehr leicht ausgewertet werden“ (Mayring, 2002, S. 70). Im Fokus der Auswertung steht dabei der Vergleich der Interviews hinsichtlich überindividuell-gemeinsamer Wissensbestände (vgl. Meuser & Nagel, 2018, S. 77). Die Interpretation konzentriert sich somit auf die thematischen Einheiten und „nicht an der Sequenzialität von Äußerungen“ (ebd. S. 77). Mithilfe der Auswertungen der Experteninterviews können anschließend Hypothesen entwickelt und Aussagen über Zusammenhänge und Theorien empirisch begründet werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 32).

5.1.3 Erstellung und Begründung des Interviewleitfadens

Wie bereits erwähnt, wird der Interviewleitfaden im Rahmen einer Operationalisierung „der Themen und Fragestellungen der Interviewstudie entwickelt“ (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Bei den Leitfadenfragen handelt es sich somit um die thematischen Aspekte, die einen Eingang in das Interview finden sollen. Nach Gläser und Laudel (2010) muss der Interviewleitfaden vier

Anforderungen erfüllen. Dabei handelt es sich um die Reichweite, die Spezifität, die Tiefe sowie den personalen Kontext (vgl. S. 116). Die Fragen des Interviewleitfadens müssen Erzählanregungen bieten, „das Erkenntnisinteresse in den Kontext des Erfahrungshintergrundes der Befragten übersetzen“ (ebd., S. 116), eine Unterstützung bei den Darstellungen des Befragten sowie eine Erfassung des persönlichen und sozialen Kontextes bieten (vgl. ebd., S. 116). Darüber hinaus sollte der Interviewleitfaden nach dem Prinzip „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (Meuser, 2018, S. 152) aufgebaut sein und die Fragen sollten „so angeordnet werden, dass inhaltlich zusammengehörende Teile auch nacheinander behandelt werden“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 146). Diese zentralen Eigenschaften dienen als Basis für die Erstellung des in der Studie verwendeten Interviewleitfadens (vgl. Anhang A), dessen Begründung im Anhang B wiederzufinden ist.

5.2 Durchführung der Studie

5.2.1 Festlegung der Stichprobe und Begründung der Stichprobenauswahl

Die Festlegung der Stichprobe ist orientiert an einem qualitativen Stichprobenplan. Die Zusammenstellung erfolgte mit dem Ziel, „dass möglichst alle für den untersuchten Sachverhalt besonders wichtigen Merkmale und Merkmalskombinationen im Sample vorkommen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 303). Die Auswahl umfasste dabei typische Fälle, um dem „Prinzip der Repräsentativität von Stichproben“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 98) zu entsprechen. Verbunden mit der Auswahl typischer Fälle war der Versuch, „Fälle auszuwählen, von denen man glaubt, dass sie das Untersuchungsfeld besonders gut repräsentieren, das heißt die charakteristischen Eigenschaften der Fälle besonders klar zum Ausdruck bringen“ (ebd., S. 98). Im Rahmen dieser Studie handelte es sich bei den typischen Fällen um Schulen, die bereits fortgeschritten mit der Umsetzung der Inklusion arbeiten, um so eine Entwicklung von möglichst umfangreichen Leitlinien zu ermöglichen. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen, wurde das Interview in der Studie nur mit niedersächsischen Schulen und insbesondere Schulen der Stadt sowie der Region Hannover durchgeführt. Ein Kriterium der Auswahl der Schulen war der weiterführende Charakter dieser. Somit wurden zunächst Gymnasien und IGSen in den Stichprobenplan aufgenommen. Eine Einschätzung des aktuellen Standes der Umsetzung der Schulen bezüglich der Inklusion erfolgte durch einen Mitarbeiter des Bildungsbüros der Landeshauptstadt Hannover, der aus Gründen der Anonymität an dieser Stelle nicht weiter benannt wird. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen sowie -partner wurde des Weiteren durch Kontakte der Forscherin aus Praktika und Vorträgen zu dem Thema ergänzt. Im Anschluss an diese Phase der Orientierung wurden zwölf Schulen telefonisch kontaktiert. In diesem ersten

Gespräch wurde im Sekretariat jeweils bezüglich der Möglichkeit einer Durchführung des Interviews angefragt. Anschließend wurden E-Mails an die jeweiligen Schulleitungen versandt. Von diesen E-Mails blieben lediglich zwei unbeantwortet, sodass der erste Stichprobenplan zehn Schulen umfasste: fünf Gymnasien und fünf IGSen. Darüber hinaus wurde mit zwei Schulen die Durchführung eines Pretests vereinbart. In einem zweiten Schritt wurden die zu interviewenden Personen als Repräsentanten der Schule ausgewählt. Eine zunächst aufgestellte Planung der Umsetzung der Interviews mit Schulleitungen wurde aufgrund von geringen zeitlichen Kapazitäten dieser auf die Durchführung der Interviews mit Mitgliedern des erweiterten Schulleiterkreises sowie reinen Lehrkräften ausgeweitet. Bezüglich der Lehrkräfte wurde zunächst nicht zwischen Regelschul- und Förderschullehrkräften unterschieden. Darüber hinaus wurde in dem im Vorfeld des Interviews stattgefundenen E-Mail-Austausch an drei Schulen vereinbart, das Interview jeweils parallel mit zwei Personen durchzuführen, um einen möglichst breiten Blick auf das Geschehen an der jeweiligen Schule zu ermöglichen. Der schlussendliche Stichprobenplan umfasst somit Interviews mit zehn Schulen und insgesamt 13 Personen, wovon sechs weiblich und sieben männlich sind.

5.2.2 Durchführung der Interviews

Zu Beginn der Interviews wurde mithilfe einer vorgefertigten Übersicht die demografischen Informationen über die Befragten eingeholt. Im Rahmen dieses Vorgesprächs wurde ebenfalls eine Vereinbarung über einen Kontakt bezüglich möglicher Rückfragen vereinbart (vgl. Kaiser, 2014, S. 66f.). Darüber hinaus wurde gemäß dem Prinzip der informierten Einwilligung das Ziel der Untersuchung sowie die Rolle des Befragten definiert, die Methoden hinsichtlich der Anonymisierung dargelegt sowie das Einverständnis zur Tonbandaufzeichnung eingeholt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 144). Dieses Gespräch diente neben der Erhebung der Daten vor allem der Herstellung und „Etablierung eines konstruktiven und für die Befragten angenehmen Gesprächsklimas“ (Luegener & Froschauer, 2018, S. 126), welches als Grundlage für die anschließende Durchführung der Interviews diente. Nach der Beendigung des Interviews wurde den Befragten gedankt sowie ein informelles Gespräch etabliert, dessen Kerninhalte anschließend in einem Postskriptum notiert wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 367) (vgl. Anhang D). In den Post-Interview-Memos wurden außerdem „wichtige Eindrücke hinsichtlich [des] Interviewsetting[s], [der] nonverbalen Ausdrucksweisen sowie der Gesprächsatmosphäre“ (Bogner et al., 2014, S. 61) festgehalten. Die gesammelten Daten werden im Anschluss „gemäß Regeln des Datenschutzes archiviert“ (Döring & Bortz, 2016, S. 373).

Vor der eigentlichen Erhebungsphase wurden zwei Pretests durchgeführt. Hierbei wurde die Gestaltung der Interviews und insbesondere die Verständlichkeit der Fragen durch zwei Interviews mit vergleichbaren Befragten überprüft (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 150). Hinsichtlich des Leitfadens konnten im Anschluss an die Pretests einige Modifizierungen bezüglich der Wortwahl sowie des Satzbaues vorgenommen werden, sodass präzisere und verständlichere Fragestellungen entstanden. Darüber hinaus ermöglichte die Durchführung der Pretests eine Interviewschulung (vgl. Mayring, 2002, S. 69). Der Umgang mit Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen und der bezüglich des Interviewverlaufes relevanten Zurückspiegelungen und Konfrontationsfragen konnte somit im Voraus geübt werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 67). Insbesondere eins der beiden Pretest-Interviews ermöglichte durch eine unkooperative Haltung des Befragten die Schulung bezüglich der Übernahme der Interviewer-Rolle, da das Gespräch trotz der Haltung des Interviewten weiter aufrechterhalten sowie gesteuert werden musste (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 112). Ein weiterer Vorteil, der durch die Durchführung der Pretests entstand, war der Gewinn an Sicherheit bezüglich des Umganges mit dem Erhebungsinstrument sowie eine Einschätzung der Dauer der Befragung (vgl. Kaiser, 2014, S. 69).

5.3 Analyse der Interviews

5.3.1 Vorbereitung der Analyse

5.3.1.1 Festlegung des Materials der Analyse

Das leitfadengestützte Interview wurde an insgesamt zwölf Schulen durchgeführt, wobei letztlich acht Interviews einen Eingang in die Analyse fanden (vgl. Anhang C). Zwei der Interviews wurden wie bereits erwähnt als Pretest durchgeführt. Zwei weitere Interviews konnten nicht für die Analyse verwendet werden. Die Gründe für einen Ausschluss von der Auswertung werden im Folgenden geschildert. Ein Interview wurde an einem Gymnasium durchgeführt, welches in der Vergangenheit bereits einen hohen Anteil an inklusiv beschulten SuS hatte, welcher jedoch aufgrund spezifischer Erfahrungen stark zurückgegangen ist. Durch den Sonderstatus der frühzeitigen Umsetzung der Inklusion konnte eine Anonymisierung der Daten nicht gewährleistet werden. Ein weiteres Interview wurde an einer IGS mit einer Förderschullehrkraft durchgeführt, die jedoch erst zu dem Beginn des Schuljahres an die Schule gewechselt hatte. Somit konnten in dem Interview keine zentralen Kenntnisse bezüglich der Entwicklung der Schule sowie der Durchführung des inklusiven Unterrichts eruiert werden, da die Kenntnisse der interviewten Person diesbezüglich zu gering waren. Die im Folgenden

dargestellte Analyse bezieht sich somit auf jeweils vier Interviews, die an den Schulformen Gymnasium und IGS durchgeführt wurden.

5.3.1.2 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden während der Durchführung mit zwei Aufnahmegeräten aufgenommen. Die Transkripte wurden gemäß der Transkriptionsregeln von Kuckartz 2018 transkribiert. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring, 2002, S. 89). Zur Vereinfachung des Transkriptionsprozesses wurde die Apple-Application *Transcribe Helper* verwendet. Dieses Programm erlaubte „ein komfortables Rück- und Vorspulen über Tastenkürzel [...], ein Verlangsamen der Abspielgeschwindigkeit und das Einfügen von Zeitmarken und Textbausteinen über Tastenkombinationen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 367). Im Anschluss an die Transkription erfolgte eine Anonymisierung des Datenmaterials. Hierfür wurden die von Medjedovic und Witzel (2010) vorgeschlagenen drei Varianten der Anonymisierung verwendet, namentlich die formale, die faktische und die absolute Anonymisierung (vgl. S. 65f.). Dabei wurden beispielsweise einzelne Namen oder größere Passagen, die nicht inhaltstragend waren aber zu einer möglichen Identifikation der interviewten Person oder der Schule führen konnten, mit einem Verweis auf die Anonymisierung unkenntlich gemacht.

5.3.2 Grundlagen der Analyse: Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

5.3.2.1 Ablauf der Analyse

Die Analyse der Transkripte erfolgte mithilfe der inhaltlichen Strukturierung. Das „Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2010, S. 103). Die Bezeichnung der zu extrahierenden Inhalte erfolgte durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien (vgl. ebd. S. 103). Der schematische Ablauf der Analyse erfolgte dabei in der von Kuckartz geschilderten Form (vgl. Kuckartz, 2018, S. 100). Im ersten Schritt wurden die gesamten Transkripte im Rahmen einer initiierenden Textarbeit gelesen. Parallel erfolgte die Verfassung von Memos sowie das Schreiben einer inhaltlichen Zusammenfassung, welche die Leitfragen in Stichpunkten beantwortete (vgl. ebd., S. 101). Die initiierende Textarbeit schaffte ein erstes grundlegendes Verständnis der einzelnen Interviews. Im Anschluss wurden deduktiv die thematischen Hauptkategorien entwickelt (vgl. ebd., S. 101). „Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wird mittels [...] Kategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten erzeugt“

(ebd., S. 101). Die Hauptkategorien wurden dabei deduktiv von den Interviewleitfadenfragen abgeleitet und standen somit „in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projekts“ (ebd., S. 103). Im Rahmen dieser Arbeit wurde nach einem ersten Kodierprozess mit den Hauptkategorien das Hauptkategoriensystem um weitere Kategorien ergänzt. Mit dem erneuerten Hauptkategoriensystem wurde im Anschluss das gesamte Material erneut kodiert. Zentral für die Zuweisung der Textstellen war der Kodierleitfaden, der parallel zum ersten Kodierprozess entwickelt wird. Im Anschluss wurden die „mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen“ (ebd., S. 106) zusammengestellt. Innerhalb der Kategorien wurde anschließend induktiv das Subkategoriensystem entwickelt, wofür die Mayringsche Technik der Zusammenfassung verwendet wurde. Das Material wurde hierfür zunächst paraphrasiert. Um eine Einheitlichkeit bezüglich des Sprachgebrauchs und -niveaus zu gewährleisten, wurde im Anschluss an die Paraphrasierung eine Generalisierung der gebildeten Paraphrasen vorgenommen (vgl. Mayring, 2010, S. 71). In dem anschließenden ersten Reduzierungsprozess wurden inhaltsgleiche sowie irrelevante Passagen gekürzt (vgl. ebd., 71). In dem darauffolgenden zweiten Reduktionsvorgang wurden „mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben“ (ebd., 71). Nach einem Durchgang von 50 % des Materials wurden keine neuen Subkategorien gefunden. Durch eine Ergänzung des Kodierleitfadens um die Subkategorien wurden im Anschluss in einem zweiten Kodierdurchgang das gesamte Material erneut codiert. Das Ergebnis der Analyse waren thematische Übersichten zu jeder Kategorie und jedem Fall, die in einem letzten Schritt fallbezogen zusammengestellt wurden (vgl. Anhang D). Darüber hinaus wurden für die fallübergreifende Beantwortung der Leitfragen Übersichten mit den für die Leitfragen zentralen Aussagen sowie deren Häufigkeiten erstellt (vgl. Anhang E).

Die Analyse wurde mithilfe der QDA-Software *MaxQDA* durchgeführt. Die Nutzung einer solchen Qualitativ-Daten-Analyse-Software empfiehlt sich besonders für „Auswertungsverfahren, bei denen die Bildung von Kategorien im Zentrum steht“ (Bogner et al., 2014, S. 41). Die Software wurde bei der Auswertung der Transkripte vorrangig für die Erstellung der Kodierungen, der Kategorienverwaltung sowie für die Erstellung der Unterkategorien verwendet (vgl. Kökgiran, 2018, S. 33).

5.3.2.2 Richtung der Analyse

Die Analyse der Transkripte erfolgte nach dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell, wie es von Mayring (2010) beschrieben wird (vgl. S. 59). Das Ziel der Analyse war die Herausarbeitung zentraler Gelingensbedingungen, Chancen und Risiken, die zu einer Beantwortung der übergeordneten Leitfrage benötigt wurden. Da die Interviews mit Lehrkräften bzw. Schulleitungen weiterführender Schulen in Niedersachsen geführt wurden, kann die Auswertung der Transkripte einen Beitrag zu der Schließung der in Kapitel 4.6 dargestellten Forschungslücke hinsichtlich der auf aktuellen Erfahrungen basierenden Erkenntnisse über die Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen der Umsetzung der Inklusion sowie zu dem im Nationalen Aktionsplan geforderten Erlangen über Wissen bezüglich der Gelingensbedingungen leisten. Die länderspezifische Ausrichtung der Studie ermöglichte des Weiteren eine Übertragung der zentralen Erkenntnisse auf weitere Schulen wie beispielsweise Schulen, die sich zum aktuellen Zeitpunkt gerade am Beginn der Etablierung inklusiver Strukturen und Prinzipien befinden.

5.3.2.3 Festlegung der Analyseeinheiten

Um eine Durchführbarkeit der inhaltlichen Strukturierung zu gewährleisten und die Transkripte standardisiert auszuwerten, musste vor Beginn der Kodierungsprozesse eine Festlegung der Analyseeinheiten erfolgen. Diesbezüglich werden die Kodier-, die Kontext- und die Auswertungseinheit differenziert (vgl. Mayring, 2010, S. 61). „Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf“ (ebd., S. 61). Die Kontexteinheit definiert den größten, unter eine Kategorie zu subsumierenden Textbestandteil (vgl. ebd., S. 61). Die Auswertungseinheit definiert die Reihenfolge der Auswertung der einzelnen Textteile (vgl. ebd., S. 61). Im Rahmen des ersten Kodierdurchganges wurden die einzelnen Fälle, die einzelnen Transkripte, schrittweise mithilfe der Hauptkategorien kodiert. Die Kodiereinheit wurde dabei auf Ebene der einzelnen Sätze, die Kontexteinheit auf einzelne Absätze festgelegt. Die Auswertungseinheit sah ein chronologisches Vorgehen vor, wobei zunächst die Transkripte der Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen eines Gymnasiums und anschließend die Interviews der IGSen ausgewertet wurden. Im zweiten Kodierdurchgang, der Kodierung des Textmaterials mit den Subkategorien, wurden die Kodier- sowie die Kontexteinheit als einzelne Wörter bzw. Teile eines Satzes festgelegt. Als Auswertungseinheit wurden die einzelnen Kategorien festgesetzt, wobei diese fallübergreifend ausgewertet wurden.

5.4 Berücksichtigung der Gütekriterien

Die vorliegende empirische Forschung orientiert sich am Gütekriterium der Regelgeleitetheit. Die Analyseschritte werden im Voraus festgelegt, das Material wird in sinnvolle Einheiten unterteilt und die Analyse erfolgt „systematisch von einer Einheit zur nächsten“ (Mayring, 2002, 146). Darüber hinaus wird durch eine detaillierte Dokumentation der einzelnen Schritte ein Beitrag zur intersubjektiven Überprüfbarkeit geleistet, „die den Weg vom empirischen Datum zur wissenschaftlichen Theoriebildung transparent machen“ (Przyborski, 2018, S. 109). Durch einen erneuten Kodierdurchgang im Anschluss an die zweite Reduktion wird des Weiteren ein Beitrag zu dem von Mayring vorgestellten Gütekriterium der Stabilität geleistet, da das Analyseinstrument durch eine erneute Anwendung auf das Material überprüft wird (vgl. Mayring 2010, S. 127). Aufgrund des erhöhten zeitlichen Aufwandes wurde auf den Kodiervorgang durch eine zweite Forscherin bzw. einen zweiten Forscher verzichtet. Dieser hätte an dieser Stelle im Sinne einer Triangulation der Ergebnisse einen Beitrag zur Objektivität der Studie leisten können (vgl. Flick, 2007, S. 499). Um das Gütekriterium der Objektivität sowie der Reproduzierbarkeit dennoch zu erfüllen, wurden die Ergebnisse der Analyse von einem Kommilitonen auf der Grundlage des erstellten Kodierleitfadens überprüft. Einen positiven Beitrag zur prozeduralen Reliabilität der Studie wurde des Weiteren durch die Durchführung der Probeinterviews geleistet (vgl. ebd., S. 491; Mayring, 2010, S. 127). Die korrelative Gültigkeit der Studie wurde durch einen Vergleich der Ergebnisse mit bereits veröffentlichten Studien gesichert (vgl. Mayring, 2010, S. 136). Durch das Vorhandensein vergleichbarer Daten innerhalb der einzelnen Interviews und einer damit vorhandenen Generalisierbarkeit der Ergebnisse, kann des Weiteren ebenfalls auf eine Replizierbarkeit der Studie geschlossen werden (Przyborski, 2018, S.108).

6 Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

6.1 Einzelfalldarstellungen

Im Folgenden werden die zentralen Inhalte der Interviews der einzelnen Befragten zusammengetragen. Die einzelnen Zusammenfassungen ermöglichen dabei ein Grundverständnis der Interviews.

Interview mit B1

Für B1 bedeutet der Begriff der Inklusion sowie der *Schule für alle* ein Paradigmenwechsel und eine Abgrenzung zum Integrationsbegriff. Dabei steht die Anpassung der Systeme an den Menschen und den Umgang mit derer Verschiedenheit auf der Basis von Toleranz im

Vordergrund. Die Aufgabe der gesellschaftlichen Inklusion wird von B1 als Mehrgenerationenaufgabe beschrieben. Hinsichtlich der schulischen Inklusion an Gymnasien äußert sich B1 kritisch, indem er das Thema der Inklusion als Thema der IGS deklariert und hervorhebt, dass ein inklusives Gymnasium keine *Schule für alle* ist und der Bildungsauftrag nicht vernachlässigt werden darf. Jedoch betont B1, dass ein Gymnasium mit der Heterogenität der SuS umzugehen hat, wenn deren Leistungsfähigkeit der eines Gymnasiums entspricht, wobei insbesondere das Thema der Hochbegabung als Aspekt der Inklusion von B1 genannt wird.

B1 hat in der Vergangenheit positive Erfahrungen mit den Schulträgern hinsichtlich der materiellen Ausstattung sowie negative Erfahrungen hinsichtlich der personellen Ausstattung gemacht. Dabei erachtet B1 die Ausstattung sowie die Strukturen als Grundbedingung für die erfolgreiche Umsetzung der Inklusion, wobei auf qualifiziertes Personal, die Verankerung von multiprofessionellen Teams sowie die räumliche Ausstattung verwiesen wird. Ohne diese erachtet B1 die Umsetzung der Inklusion als nicht realisierbar und äußert diesbezügliche Bedenken. In dem Interview spricht sich B1 für ein exklusives System aus, da insbesondere die Inklusion von SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE oder LE die Leistungsspanne des Gymnasiums erhöht und bezeichnet die Realisierung dessen als eine Wunschvorstellung. Diesbezüglich wird auf eine bessere Umsetzbarkeit der Inklusion an IGSen verwiesen. Darüber hinaus positioniert sich B1 gegen die Inklusion des Unterstützungsbedarfes LE an Gymnasien, da hierbei den SuS die eigenen Schwächen verdeutlicht werden, was zu einer Ausgrenzung dieser führen könnte.

Diese Ausgrenzung sowie die permanenten negativen Rückmeldungen sieht B1 als zentrale Nachteile der Inklusion für die Schülerschaft. Für die Lehrerschaft äußert B1 Bedenken bezüglich einer Überforderung der Lehrkräfte. Vorteile der Inklusion sieht B1 im sozialen Lernen für die Schülerschaft sowie in der verbesserten Ausstattung der Schule.

Bezüglich der Entwicklung der Schule verweist B1 auf die bereits vor 2013 stattgefundenen Aufnahme von SuS mit besonderen Ansprüchen. Für die Umsetzung der Prinzipien der Inklusion wurden an der Schule von B1 Maßnahmen ergriffen, welche auf eine Verbesserung des Know-hows im Kollegium sowie die Einrichtung von Ansprechstellen abzielten. Die Schülerschaft der Schule des B1 wird als heterogen und zum Teil bildungsfern beschrieben. Zur Zeit des Interviews befanden sich SuS mit den Unterstützungsbedarfen Sehen, Hören, Sprache und ES an der Schule. Die Lehrerschaft, welche sich ausschließlich aus Gymnasiallehrkräften zusammensetzt, zeichnet sich durch eine große Bereitschaft hinsichtlich der Inklusion aus, wobei Erfahrungen mit der Umsetzung dieser in unterschiedlichem Maße

vorhanden sind. In diesem Zusammenhang verweist B1 allerdings neben den beruflichen vor allem auf die Bedeutung privater Erfahrungen.

Die Schule des B1 ist barrierefrei. Darüber hinaus sind Differenzierungsräume nach dem Standardraumprogramm vorhanden. Der Unterricht an der Schule findet in 60-Minuten-Stunden statt, wobei eine Umstellung auf Einzel- und Doppelstunden erwogen wird. Das Ganztagsangebot ist teilgebunden in den Jahrgängen 5 bis 7. In den weiterführenden Klassenstufen erfolgt ein gebundener Ganztagsunterricht an zwei Tagen der Woche. Der Unterricht an der Schule zeichnet sich durch eine Orientierung an den Bedürfnissen der SuS aus. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Hilfestellungen angeboten, welche die SuS nach Bedarf nutzen können. Durch einen erhöhten Fokus auf Methoden übernimmt die Lehrkraft im Unterricht eine moderierende Rolle. Teamstrukturen sind an der Schule des B1 nicht verankert. B1 spricht den außerschulischen Nachmittagsangeboten eine zentrale Funktion bei der Umsetzung der Inklusion zu, da diese den SuS Erfolgserlebnisse ermöglichen, welche in den Unterricht hineingetragen werden und die Voraussetzungen für Leistungsbereitschaft schaffen können. Als wichtige Maßnahme bezüglich der Umsetzung der Inklusion erachtet B1 ebenfalls die Zusammenarbeit mit einer IGS, die zu einer Stärkung sowie Entlastung führt, sowie die Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen. Als weitere Maßnahme nennt B1 ein breites Förderangebot, welches neben einem Matheförderangebot ebenfalls den Unterricht in Deutsch als Bildungssprache sowie umfassende Begabungsförderungsangebote, wie beispielsweise die Mitarbeit im LemaS-Projekt, bietet. Darüber hinaus finden durchgehend schulinterne Fortbildungen statt, die von B1 ebenfalls als wichtige Maßnahme erachtet werden. B1 misst dem schulinternen Leitbild ein Alleinstellungsmerkmal bei, welches als zentrales Element das Erleben von Erfolgserlebnissen und die Stärkung der Stärken der SuS beinhaltet. Darüber hinaus werden Anknüpfungspunkte für alle SuS geschaffen, sodass diese sich mit der Schule identifizieren und ihre Besonderheiten entdecken können. Als zentrale Werte der Inklusion erachtet B1 Toleranz sowie die Anerkennung von Leistung. Dabei wird allerdings betont, dass nicht alles akzeptiert werden kann und der Leistungsgedanke des Gymnasiums im Vordergrund stehen muss. Darüber hinaus wird von B1 unterstrichen, dass die SuS in ihrer Gesamtheit betrachtet werden müssen, die Anforderungen des Zusammenlebens jedoch nicht in Vergessenheit geraten dürfen. In diesem Zusammenhang verweist B1 auf die Bedeutsamkeit von Regeln.

B1 fällt eine Bewertung der Umsetzung aufgrund vorhandener Mängel schwer. Obwohl B1 die Bereitschaft der Lehrkräfte an der Schule mit einer 2 benoten würde, spricht B1 für die allgemeine Umsetzung die Note 5 aus. Diese schlechte Benotung wird von B1 mit dem

Aufzeigen vieler Probleme begründet. Die Probleme, die in diesem Zusammenhang geschildert werden, umfassen die abrupte Veränderung des Lehrerberufs, ein Missverständnis des Inklusionsbegriffes, die Schulformenwahl durch die Eltern, die Gefahr, SuS zur Generierung von Stunden zu Inklusionsfällen zu machen, die Mehrgliedrigkeit des deutschen weiterführenden Schulsystems sowie das Verfahren der Zuweisung der SuS zu Schulen. Darüber hinaus wird von B1 betont, dass es ebenfalls Menschen gibt, die durch die Konfrontation mit nicht adäquatem Verhalten unter der Inklusion leiden. Als Handlungsbedarfe spricht B1 in diesem Zusammenhang die stadtteilbezogene Anmeldung, die Schaffung eines vernünftigen Angebotes basierend auf einer verbesserten personellen Ausstattung sowie eine Betrachtung der Ist-Situation verbunden mit einem erhöhten materialistischen Denken aus.

Als zentrale Empfehlungen für andere Schulen empfiehlt B1 den Austausch mit Gymnasien, die bereits Erfahrungen mit der Inklusion der Förderschwerpunkte GE und LE gemacht haben sowie die Suche nach Partnern zur Unterstützung.

Interview mit B2

B2 versteht unter dem Begriff der Inklusion einen großen Anspruch sowie eine komplexe Aufgabe mit visionärem Charakter. Dabei verweist B2 auf Synonyme wie ‚bunt‘ oder ‚vielfältig‘. Der große Anspruch besteht nach B2 ebenfalls für die Gesellschaft, wobei die Suche nach Möglichkeiten, um das Konzept in der hierarchisch organisierten Gesellschaft umzusetzen, als empfehlenswert erachtet wird. B2 sieht keinen Zusammenhang zwischen den Begriffen Inklusion und *eine Schule für alle*, da letztere als ein politischer Aspekt in einem vielfältigen und nicht gegliederten Schulsystem mit pädagogischem Anspruch verortet wird, um allen SuS gerecht zu werden.

B2 hat vor dem offiziellen Beginn der Umsetzung der inklusiven Prinzipien bereits mit SuS mit einem besonderen Unterstützungsbedarf zusammengearbeitet. Die Beschulung von SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE an der Schule des B2 wird dabei als positiv dargestellt. Darüber hinaus verweist B2 auf positive Erfahrungen bezüglich der Aufnahme von SuS mit Unterstützungsbedarf, die aus dem Schulbesuch der eigenen Tochter entstammen. B2 verweist mehrfach darauf, dass die Umsetzung der Inklusion eine gute Ausstattung sowie gut ausgebildete Lehrkräfte und fundierte Konzepte benötigt. Bezüglich der aktuellen Umsetzung äußert sich B2 als zurückhaltend, indem gesagt wird, dass sich die aktuelle Umsetzung an dem aktuell Machbaren orientiert, jedoch nicht dem visionären Charakter entspricht. Den zieldifferenten Unterricht stellt B2 insbesondere aufgrund des erhöhten Arbeitsaufwandes als Herausforderung dar. Darüber hinaus wird der Einbezug der zieldifferent zu beschulenden SuS

in den höheren Klassenstufen als zunehmend schwieriger beschrieben. In Bezug auf die zum Zeitpunkt des Interviews aktuelle Debatte hinsichtlich der Inklusion in den weiterführenden Schulen Hannovers äußert B2 Verständnis für die IGSen. Bezüglich der SuS thematisiert B2 die Notwendigkeit von Sozialisationsmaßnahmen, damit ein gemeinsames Lernen erfolgen kann.

Die Vorteile der Inklusion für die allgemeine Schülerschaft verortet B2 in dem Erlernen von Sozialkompetenzen, wobei B2 betont, dass die Umsetzung der Inklusion für die SuS kein Problem darstellt. Für die SuS mit Unterstützungsbedarf GE stellt B2 heraus, dass diese im Regelunterricht durch die Anregungen doppelt so schnell und intensiv lernen wie an einer Förderschule und stellt die Inklusion dieser SuS als Bereicherung dar. Als einzigen Nachteil benennt B2 das Aufstacheln von SuS mit Unterstützungsbedarf durch Andere.

Die Umsetzung der Inklusion hat an der Schule von B2 im Schuljahr 2013/2014 mit einer Podiumsdiskussion sowie einer Abendveranstaltung bezüglich des Themas begonnen, wobei von B2 herausgestellt wird, dass das Denken in diese Richtung als fremdartig empfunden wurde. Bis 2017 wurden an der Schule Einzelinitiativen umgesetzt, die sich auf die zielgleiche Beschulung fokussierten, bevor die erste Klasse mit SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE eingerichtet wurde. Im Vorfeld der Einrichtung dieser Klasse wurde die Aufnahme mit Unterstützung von Förderschulleitungen vorbereitet. Aufgrund des Wunsches nach Normalität wurden keine Informationen an die Eltern verteilt, was im Anschluss an die Einschulung zu Nachfragen, aber keinen Widerständen führte. Die Schülerschaft wird von B2 als bunt beschrieben, wobei auf die Lage der Schule in einem bevorzugten Stadtteil verwiesen wird. Zum Zeitpunkt des Interviews wurden an der Schule des B2 SuS mit den Unterstützungsbedarfen GE, LE und Hören unterrichtet. Die Lehrerschaft der Schule des B2 setzt sich aus Gymnasiallehrkräften und einer Förderschullehrkraft zusammen, wobei von B2 darauf verwiesen wird, dass sich das gesamte Kollegium durch Zufriedenheit und einem Selbstverständnis bezüglich der Umsetzung der Inklusion auszeichnet. Erfahrungen in Bezug auf die Umsetzung sind dabei im Kollegium in unterschiedlichem Maße vorhanden.

Die Schule des B2 ist nicht barrierefrei. Im Zuge der Aufnahme der SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE wurde eine KÜcheneinrichtung installiert sowie der an den Klassenraum anschließende Raum als Differenzierungsraum für die „Inklusionskinder“ eingerichtet. Darüber hinaus haben vereinzelte Schallisierungsmaßnahmen stattgefunden. Der Schulalltag unterteilt sich in den Unterrichtsvormittag, der in Doppelstunden mit einer frei einzurichtenden 5-Minuten-Pause erfolgt, sowie einem AG-Angebot am Nachmittag. Für die inklusiv beschulten SuS werden von der Förderschullehrkraft individuelle Erholungs- und

Frühstücksphasen in den Schulalltag eingebaut. Der Unterricht der inklusiv beschulten Klasse wird in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden von der Regelschullehrkraft vorbereitet, wobei das Curriculum des Gymnasiums die Grundlage darstellt. Die Förderschullehrkraft ergänzt die Planung, basierend auf dem Curriculum der Förderschule, mit Differenzierungsmöglichkeiten. Neben einer Differenzierung im Unterricht erfolgt des Öfteren eine äußere Differenzierung durch eine Arbeit in Kleingruppen. Eine Tendenz zu projektartigem Unterricht ist mit Ausnahme der handlungsorientierten Projekte für SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE nicht zu erkennen. Die Arbeit im Team erfolgt in der inklusiv beschulten Klasse in nahezu allen Stunden und basiert dabei vorwiegend auf der Flexibilität und dem Verständnis der Förderschullehrkraft, welche den Fokus hauptsächlich auf den inklusiv zu beschulenden SuS hat, die Schule allerdings auch bei weiteren, über die Klasse hinaus notwendigen Inklusionsmaßnahmen unterstützt. B2 nennt als weitere inklusive Maßnahmen den weit ausgeprägten Wahlpflichtbereich sowie Aspekte der Eigenverantwortung, die einen Eingang ins Schulleben finden. Darüber hinaus werden regelmäßig Fortbildungen sowie beratende Elterngespräche durchgeführt.

Das sieben Jahre alte Leitbild der Schule dient durch den verbindlichen Charakter als Referenz. Zentrales Element des Leitbildes ist der Anspruch, allen SuS gute Chancen für ihr Leben zu ermöglichen. Als Werte der Inklusion benennt B2 Wertschätzung, Verbundenheit, Achtsamkeit sowie Akzeptanz, wobei die Umsetzung dieser als eine Selbstverständlichkeit erachtet wird. Darüber hinaus betont B2 ein unaufgeregtes Verhalten sowie eine ständige Reflexion als Grundlage der erfolgreichen Umsetzung der Inklusion. Bezüglich des Menschenbildes äußert B2 die Menschlichkeit als Basis, wobei ebenfalls auf eine fortwährende Entwicklung des Menschenbildes verwiesen wird. Diesbezüglich sind für B2 des Weiteren die Begegnung auf Augenhöhe, als auch der Wert des Menschen als solcher von zentraler Bedeutung.

B2 bewertet die Umsetzung der Inklusion an der Schule als gut und begründet dieses mit den guten Gelingensbedingungen sowie dem Glück mit den beteiligten Personen. Einschränkend wird von B2 jedoch erwähnt, dass es sich um einen kleinen Prozentsatz an SuS handelt, die an der Schule inklusiv unterrichtet werden, wobei dieses ebenfalls als Anfang der Entwicklung angesehen wird. Als zentrale Probleme, welche die Umsetzung der inklusiven Prinzipien erschweren, nennt B2 die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, die Negierung eines Inklusionsfalles durch Eltern sowie die Veränderung der räumlichen Gegebenheiten durch die Umstellung auf G9. Insbesondere die Überprüfung der Räumlichkeiten sowie der Umgang mit den SuS mit Unterstützungsbedarf GE in der Pubertät werden von B2 als zentrale Handlungsbedarfe identifiziert.

Die Empfehlungen, die von B2 ausgesprochen werden, umfassen neben einem unaufgeregten Verhalten vor allem eine gute Vorbereitung, die Vernetzung mit Fachpersonal sowie Mut.

Interview mit B3.1 und B3.2

B3.1 und B3.2 verstehen unter den Begriffen Inklusion und *eine Schule für alle* den Einbezug und die Wahrnehmung aller mit deren individuellen Voraussetzungen und eine Abkehr von der Fokussierung auf Behinderte. Gesellschaftlich bedeutet Inklusion für die Befragten vor allem die Akzeptanz sowie die Wahrnehmung von Randgruppen und Minderheiten, wobei der Prozess als ein langer Weg beschrieben wird. Hinsichtlich der schulischen Inklusion verweisen die Befragten auf die aktuelle Auseinandersetzung mit Behinderungen, die als Grundlage für die Schaffung von Akzeptanz von allen SuS angesehen wird. Dabei wird insbesondere von B3.2 auf die Möglichkeit der schulischen Inklusion verwiesen, einen Beitrag zum Abbau von Diskriminierungen und Vorurteilen in der Gesellschaft zu leisten, da die Schule als Gesellschaft im Kleinen die SuS als tolerante und offene Menschen zu entlassen hat.

Bezüglich der Umsetzung der inklusiven Prinzipien in der Schule verweisen B3.1 und B3.2 auf mangelnde Ressourcen, welche die Umsetzung erschweren. Aufgrund mangelnder Konfrontation mit Randgruppen in der eigenen Schulzeit der Befragten, wird die Thematisierung im Allgemeinen jedoch als Fortschritt betrachtet. Im Interview beschreiben beide Befragten positive Erfahrungen mit der Umsetzung der Inklusion. B3.2 schildert jedoch auch eine negative Erfahrung, die auf mangelnde Vorbereitungen zurückzuführen ist. Darüber hinaus konstatiert B3.2, dass die Verteilung der Ressourcen weniger am Kind, als am Geld orientiert erfolgt, wobei eine Verbesserung der Diagnostik und eine damit einhergehende gezielte Förderung dieser Erfahrung entgegenwirkt. Bei einem Vergleich der weiterführenden Schulformen sehen beide Befragten die IGSen aufgrund einer besseren Vernetzung als weiterentwickelt an. Eine weitere zentrale Erkenntnis ist die Notwendigkeit der Aufklärung der SuS, welche diese bezüglich der Thematik sensibilisiert und die Umsetzung innerhalb einer Klasse vereinfacht. Darüber hinaus wird geschildert, dass eine individuelle Betreuung hinsichtlich der Entwicklung der Selbstständigkeit der SuS mit Unterstützungsbedarf als hinderlich zu erachten ist.

Durch einen verbesserten Zugang zum Lernmaterial, die Implementierung von Individualisierung und Differenzierung für alle Klassenmitglieder, einer besseren Fokussierung der einzelnen SuS sowie der Schaffung eines einzigartigen sozialen Gefüges erachten die Befragten die Inklusion als Profit für alle SuS. Hierbei bewerten sie die Öffnung des gymnasialen Blickes als besonders profitabel. Als Vorteile der gesellschaftlichen Inklusion

werden von den Befragten eine Veränderung des Gesellschaftsbildes und ein daraus resultierender Abbau von Hürden für Betroffene genannt. Als Nachteile der Umsetzung der Inklusion wird von den Befragten auf die Erhöhung der Stressfaktoren sowie eine mögliche Frustration der Lehrkräfte verwiesen.

An der Schule der Befragten werden seit Jahren SuS mit Autismus aufgenommen, sodass sich die Befragten schon lange mit dem Thema der Inklusion beschäftigen. In diesem Zusammenhang wurden von B3.2 als Lehrkraft der Klasse auf Eigeninitiative Fortbildungen besucht. Die Aufnahme von SuS mit dem Unterstützungsbedarf ES erfolgte an der Schule ohne ein Konzept. Im Schuljahr 2017/2018 wurde von der Schulleitung auf Anfrage der Stadt eine vorzeitige Aufnahme von SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE beschlossen, die zu Beginn des Schuljahres 2019/2020 realisiert werden soll. Im Rahmen der Vorbereitung wurde eine Arbeitsgruppe aus Lehrkräften, SuS sowie Eltern eingerichtet mit dem Ziel einer gemeinsamen Zusammenarbeit. Darüber hinaus wurde der Austausch mit Grundschulen, Eltern von SuS mit Unterstützungsbedarf sowie Förderschullehrkräften, die bereits Erfahrungen mit der Inklusion des Förderbedarfes GE an einem Gymnasium gesammelt hatten, gesucht, um die Zusammenarbeit zu erleichtern. B3.1 und B3.2 verweisen auf Diskussionen und entgegengebrachte Skepsis im Rahmen des Schulleitungskreises sowie innerhalb der Eltern- und Lehrerschaft, wobei es zu keinen Widerständen kam. Die Schülerschaft der Schule wird von den Befragten als bunt, multikulturell und offen beschrieben. Im Schuljahr 2018/2019 befanden sich SuS mit den Unterstützungsbedarfen Hören, KM und ES an der Schule, wobei letzteres nicht offiziell diagnostiziert ist. Die Lehrerschaft der Schule, die sich ausschließlich aus Gymnasiallehrkräften zusammensetzt, wird von den Befragten als zunächst skeptisch, aber mit einer grundlegenden Bereitschaft bezüglich der Umsetzung der Inklusion beschrieben. Es besitzen nur vereinzelte Lehrkräfte Vorerfahrungen hinsichtlich Umsetzung inklusiver Prinzipien. Innerhalb des Schulgebäudes besteht aktuell ein Raummangel, sodass die Einrichtung eines Differenzierungsraums Improvisation erfordert. Der geplante Differenzierungsraum wird sich durch keine besondere Einrichtung auszeichnen, jedoch für verschiedene Schülergruppen zugänglich sein. Für die SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE wird eine Kooperation mit einer Nachbarschule hinsichtlich der Nutzung der Küche errichtet. Der Unterricht an der offenen Ganztagschule erfolgt nach einem Doppelstundenmodell, wobei sich der Stundenplan der SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE an einem Stundenplan einer bereits inklusiv arbeitenden Schule orientiert. Der Unterricht verfolgt das Ziel, dass alle SuS möglichst lange gemeinsam lernen. Eine Realisierung dessen erfolgt über die Fokussierung eines didaktischen Kerns, der im Rahmen einer projektartigen Ausrichtung auf unterschiedlichen Ebenen erarbeitet wird.

Hinsichtlich der Teamstrukturen verweisen die Befragten auf die Errichtung von kleinen Teams zur Sicherstellung verkürzter Kommunikationswege. Darüber hinaus sind hierfür ebenfalls feste Treffen vereinbart, um durch eine gemeinsame Planung eine Erleichterung für alle beteiligten Lehrkräfte zu schaffen. Eine weitere inklusive Maßnahme, die von den Beteiligten beschrieben wird, ist die Installation einer Schülergruppe zum Thema Inklusion sowie die Arbeit an einem Pool-Modell, welches die Versorgung mit Schulbegleitungen regelt. Darüber hinaus wurde im Rahmen einer Gesamtkonferenz ein direkter Austausch mit anderen Schulen geschaffen, wobei der Abbau von Ängsten sowie die Mitnahme vieler Lehrkräfte realisiert werden konnte.

Das Leitbild der Schule fokussiert sich auf die Bildung des gesamten Menschen und die Vorbereitung auf das Mensch-Sein. Den Befragten zur Folge ist das Leitbild bereits in den Herzen der Schülerschaft vorhanden. Als Begründung wird hierbei auf einen besonderen ‚Spirit‘ der Schule verwiesen. Die für B3.1 und B3.2 zentralen Werte der Inklusion sind Offenheit und Toleranz. Darüber hinaus werden Mut zu Veränderungen sowie Neugierde und Selbstreflexion als Einstellungen bzw. Verhalten als notwendig erachtet. Von den Befragten wird ein nicht-defizitäres Menschenbild vertreten, welches auf dem Entdecken der Stärken durch die SuS basiert.

Die aktuelle Umsetzung der Inklusion wird von den Befragten mit einer 4 bis 5 benotet, da die SuS bisher nicht die entsprechende Förderung erhalten haben, die ihnen zusteht. Der Planungsprozess für die bevorstehende Inklusion des Unterstützungsbedarfes GE hingegen wird mit einer 2 benotet. Als zentrale Probleme bezüglich der Umsetzung der Inklusion werden von den Befragten die aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen zur Segregation, die mangelnde Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die Fokussierung auf finanzielle Mittel sowie die problematischen Strukturen des Zusammenarbeitens mehrerer Personen bei geringen zeitlichen Mitteln genannt. Darüber hinaus erachten die Befragten das Leugnen der Heterogenität des Gymnasiums sowie die Zuweisung von Kindern an Schulen, die keine Bereitschaft bezüglich der Aufnahme bekunden, als problematisch. Als Handlungsbedarfe werden die verstärkte Einbeziehung der Thematik in die Lehramtsausbildung, die Vereinfachung der Prozesse sowie die Veränderung des Denkens mit einer einhergehenden Öffnung für den Prozess identifiziert. Als Empfehlungen werden von den Befragten die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema, die Berücksichtigung der Erfahrungen anderer sowie eine Vernetzung mit Grundschulen, anderen weiterführenden Schulen und der Elternschaft ausgesprochen.

Interview mit B4.1 & B4.2

Der Begriff der Inklusion wird von den Befragten als Utopie beschrieben, die heute beginnt und an der von heute an mitzuwirken ist. Im Kern der Utopie geht es dabei um die Wahrnehmung jedes Menschen in seinem optimalen Potenzial sowie die Förderung dessen. Hierbei wird von den Befragten auf eine gesellschaftliche Verantwortung und Aufgabe verwiesen. *Eine Schule für alle* beschreibt dabei den Befragten zufolge einen Zielzustand, der aktuell nicht erreichbar ist. In diesem Zusammenhang verweisen die Befragten auf eine Verantwortung zur Teilnahme, derer man sich nicht entziehen darf. Darüber hinaus wird von den Befragten die Hochbegabung als zentrales Thema der Inklusion angesehen.

Die Erfahrungen der Befragten hinsichtlich der Inklusion sind unterschiedlich. B4.2 nimmt die Inklusion hauptsächlich als kostbare und bereichernde Erfahrung wahr. B4.1 verweist in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die Herausforderungen des Unterrichts sowie die Schwierigkeiten der Umsetzung, wobei das Überraschen über die Leistungsfähigkeit von SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE betont wird. Darüber hinaus wird dargestellt, dass die Schülerschaft problemlos mit der Umsetzung der Inklusion umgeht. Als zentrale Erkenntnisse werden die Unterschiedlichkeiten bezüglich der Kompetenzen und Einstellungen sowohl der Regel-, als auch Förderschullehrkräfte betont. Darüber hinaus wird betont, dass die geringe Umsetzung inklusiver Prinzipien nicht aufgrund einer mangelnden Bereitschaft, sondern aufgrund mangelnder Ressourcen erfolgt. Basierend aus den Unterrichtserfahrungen betrachtet B4.1 die Inklusion des Unterstützungsbedarfes LE am Gymnasium aufgrund curricularer Überschneidungen als geeignet.

Als Vorteile der Inklusion für die Schülerschaft nennen die Befragten die Verbesserung der Beziehungsebene durch eine Fokussierung der einzelnen SuS, die Abkehr von einem Gleichschritt bezüglich der Behandlung von Unterrichtsinhalten sowie Nutzung weiterer Lernmaterialien. Der zieldifferente Unterricht wird von den Befragten als Motor der Unterrichtsentwicklung betrachtet, der den Vorteil eines Anschlusses an eine moderne Pädagogik und Individualisierung ermöglicht. Darüber hinaus wird von den Befragten auf die Enkulturationsfunktion der Schule verwiesen, welche das Hineinwachsen der inklusiven Gedanken durch die SuS in die Gesellschaft ermöglicht. Des Weiteren wird den Befragten zufolge durch die Inklusion ein Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung geleistet, indem die Schule durch eine inklusive Ausrichtung die jeweiligen Stärken der SuS fördert. Als Nachteil wird von B4.1 und B4.2 das Erreichen von Grenzen durch die Lehrkräfte beschrieben.

Die Aufnahme des Unterstützungsbedarfes GE an der Schule der Befragten basiert auf der Anfrage eines Grundschulleiters sowie den Hospitationen, die nach dem Entschluss zur

Aufnahme erfolgten. Vor der Errichtung der ersten Klasse im Jahre 2013 wurden Informationsabende veranstaltet sowie Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungen zu Multiplikatoren ausgebildet. Dabei herrschte von Beginn an eine hohe Bereitschaft der Lehrkräfte. Darüber hinaus wurde eine Arbeitsgruppe zum Thema Inklusion eingerichtet und ein Fokus durch eine offensive Kommunikation auf die Mitnahme aller schulischen Gruppen gerichtet. Zur Vereinfachung der Umsetzung inklusiver Prinzipien wurde nach Anknüpfungspunkten in der eigenen Pädagogik der Schule gesucht. Des Weiteren wurden alle Konzepte von Förder- und Regelschullehrkräften gemeinsam verfasst und somit von Beginn an ein fester Rahmen gesetzt. Auch wenn anfangs Eltern vereinzelt Skepsis äußerten, wurden insbesondere auch durch die Übernahme von Verantwortung durch die Elternvertreter keine Widerstände geäußert. Die Schülerschaft der Schule der Befragten wird als freundlich, ruhig und aufgeschlossen beschrieben, wobei SuS mit den Unterstützungsbedarfen GE, LE, Hören, Sprache und KM ein Teil der Schulgemeinschaft darstellen. Die Lehrerschaft wird als ‚inklusiv‘ bezeichnet, da sie sich durch unterschiedliche Gruppierungen hinsichtlich der Einstellungen auszeichnet und aus Gymnasial- sowie vier Förderschullehrkräften zusammensetzt. Die Erfahrungen bezüglich der Inklusion wurden dabei hauptsächlich an der Schule der Befragten gesammelt.

Die Schule von B4.1 und B4.2 ist weder inklusiv aufgebaut noch konsequent barrierefrei, verfügt allerdings über eine Küche sowie einen Werkraum. Durch den klassischen Aufbau des Schulgebäudes wird ein moderner Unterricht nicht ermöglicht. Die Klassenräume der inklusiv beschulten SuS verfügen über Schallschutz. Bei den Differenzierungsräumen handelt es sich um Klassenräume, die sich in fußläufiger Erreichbarkeit zu den inklusiv beschulten Klassen befinden und von unterschiedlichen Gruppen genutzt werden können. Die Differenzierungsräume zeichnen sich laut den Befragten durch eine stetig besser werdende, jahrgangsspezifische Ausstattung, eine Schallisolierung sowie Rückzugsmöglichkeiten aus. An der offenen Ganztagschule wird der Schulvormittag vom Ganztagsangebot am Nachmittag getrennt. Während des Unterrichts am Vormittag gelten für die SuS mit Unterstützungsbedarf individuelle Regelungen hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung. So werden beispielsweise spezielle Angebote während der zweiten Fremdsprache unterrichtet. Das Ziel des Unterrichts an der Schule ist die Realisierung von möglichst viel inklusivem Unterricht, sodass keine Integration innerhalb der Inklusion stattfindet, wobei selbst eine äußere Fachleistungsdifferenzierung häufig im selben Raum stattfindet. B4.1 verweist in diesem Zusammenhang auf eine Quote von 80 % inklusivem Unterricht. Der Unterricht orientiert sich an der Begabungsförderung in der Zone der nächsten Entwicklung sowie der Beschäftigung mit einem

Kerngegenstand, wodurch ein gemeinsamer Unterricht und eine Individualisierung ermöglicht wird. Die Grundlage des Unterrichts bilden dabei die Curricula des Gymnasiums, der Hauptschule, des Förderbedarfs GE sowie die individuellen Förderpläne, die einen Beitrag zur Sicherstellung des inklusiven Unterrichts leisten. Durch das Vorhandensein mehrerer Erwachsener im Klassenraum wird der Unterricht durch wenige Plenumsphasen geprägt. Teamstrukturen sind in dem Unterricht der inklusiv beschulten Klassen verankert, wobei sämtliche Facetten der inklusiven Unterrichtsgestaltung, je nach Lehrerpersönlichkeit, an der Schule der Befragten vorzufinden sind. B4.1 betont in diesem Zusammenhang den gemeinsamen Weg der Regel- und Förderschullehrkräfte, dessen Ziel das gemeinsame Denken im Team ist sowie der gegenseitige Profit der unterschiedlichen Professionen. Als weitere Maßnahmen, die eine Umsetzung der Inklusion begünstigen, werden von B4.1 und B4.2 die Teilnahme am LemaS- sowie an einem weiteren Begabungsprojekt, der Austausch mit anderen Schulen, Fortbildungen und die Berücksichtigung der Inklusion in allen außerschulischen Bereichen erachtet. Darüber hinaus werden der Kooperation mit der Lebenshilfe, verschiedenen Life-Practice-Angeboten sowie der Gründung einer Schülerfirma zentrale positive Einflüsse auf die Umsetzung der Inklusion zugeschrieben.

Das Leitbild der Schule der Befragten fokussiert die Individualisierung auf und die Orientierung an den SuS. Darüber hinaus wird von B4.2 betont, dass das Leitbild als Referenz bei der Einführung der Inklusion gedient hat und auch aktuell für pädagogische Entscheidungen die Basis darstellt. Als zentrale Werte der Inklusion werden von den Befragten die tiefe Wertschätzung jedes Menschen sowie die Akzeptanz von Vielfalt genannt. Darüber hinaus wird dem Gemeinschaftsgefühl in der Begegnung von Vielfalt eine besondere Bedeutung zugewiesen. Hinsichtlich des Menschenbildes wird auf die Inklusion als Menschenrecht verwiesen, das eine Wahrnehmung eines jeden Menschen mit den individuellen Fähigkeiten verlangt.

Eine Bewertung des Inklusionsprozesses fällt den Befragten aufgrund der Kontextualisierung dessen schwer, wobei herausgestellt wird, dass sich die Schule am Beginn der Entwicklung befindet. Die Befragten bewerten die Intensität der Arbeit der inklusiv eingesetzten Lehrkräfte mit einer 1, wohingegen ein Abgleich mit der Vision diese Note nicht rechtfertigen würde. Bezüglich der Diskrepanz zwischen der Vision und dem aktuellen Stand verweisen B4.1 und B4.2 auf verschiedene Probleme, welche die Umsetzung der Inklusion erschweren. Zu diesen werden von den Befragten das gegliederte Schulsystem, die mangelnde Umsetzung inklusiver Bemühungen in den berufsbildenden Schulen, die mangelnden Ressourcen, wobei insbesondere auf die mangelnde Zeit der Lehrkräfte verwiesen wird, sowie die organisatorische

Umsetzung genannt. Darüber hinaus wird auf die Illusion verwiesen, dass alle Lehrkräfte die Umsetzung der Inklusion befürworten. Darüber hinaus wird ebenfalls verdeutlicht, dass auch Förderschullehrkräfte eine mangelnde Bereitschaft aufweisen können. Des Weiteren wird der allgemeine Widerstand aus der Gymnasiallobby sowie der organisatorische Ablauf insbesondere in der Stadt sowie der Region Hannover kritisch betrachtet. Als zentrale Handlungsbedarfe werden von den Befragten die Verbesserung des Arbeitsmarktes sowie die Schaffung von Alternativen zur Werkstattarbeit im Unterstützungsbereich GE genannt. Bezüglich der eigenen Schule erachten es B4.1 und B4.2 als zentral, die Zuordnung von Förderschullehrkräften zu einer Klasse sowie die Zugehörigkeit dieser zur Klassenleitung zu ermöglichen.

Als Empfehlung an andere Schulen wird die Inklusion als Marathon beschrieben. Hierbei wird insbesondere auf das Bewusstsein über die Aufgabe sowie die Notwendigkeit der Vorbereitung verwiesen. Darüber hinaus wird die Suche nach Ansatzpunkten zum schulinternen Leitbild sowie der schulspezifischen Pädagogik als ratsam erachtet.

Interview mit B5

B5 erachtet den Begriff Inklusion als Menschenrecht und verweist auf einen Blick auf das Individuum in der Gemeinschaft, wobei kein Schubladendenken erfolgen darf. Darüber hinaus wird von B5 betont, dass alle Menschen inklusiv sind. *Eine Schule für alle* bedeutet für B5, dass SuS unabhängig von der sozialen Herkunft und dem Leistungsvermögen jede Schule besuchen können. Innerhalb der Schule gilt es die Stärken zu erfassen sowie bei Schwächen zu unterstützen. Auch in diesem Zusammenhang wird erneut betont, dass jede Schule und jede Schülerin sowie jeder Schüler als inklusiv anzusehen sind, da jeder in bestimmten Bereichen eine Förderung benötigt.

Persönlich empfindet B5 die Inklusion als eine Bereicherung und verweist auf positive Erfahrungen sowie die Tatsache, dass die Umsetzung der Inklusion als Selbstverständlichkeit angesehen wird. B5 erachtet eine bessere personelle Unterstützung, eine Steigerung der Fachkompetenz sowie die Verankerung von multiprofessionellen Teams als notwendig für die gelingende Umsetzung der Inklusion, sodass für B5 Schule ohne die Expertise von Förderschullehrkräften nicht mehr denkbar erscheint. Des Weiteren wird von B5 auf Konzepte verwiesen, welche ebenfalls als Grundlage der Umsetzung dargestellt werden. Darüber hinaus wird betont, dass der Blick auf das Individuum nicht verloren gehen darf. Hinsichtlich der Förderschwerpunkte betont B5 die Herausforderung der Begleitung der Unterstützungsbedarfe GE und LE und sowie die Tatsache, dass eine Diagnose und Begleitung von Krankheitsbildern

sowie eine teilweise separierte Beschulung notwendig sind. In diesem Zusammenhang spricht sich B5 gegen eine Einzelinklusion aus, da die Identifikation mit der Peer Group von zentraler Bedeutung ist.

Als zentralen Vorteil der Inklusion erachtet B5, dass SuS voneinander und miteinander lernen können, wobei auf den Erwerb von sozialen Kompetenzen für alle SuS verwiesen wird. Darüber hinaus schildert B5 den gesellschaftlichen Beitrag, den die Schule durch die Umsetzung inklusiver Prinzipien leistet, indem die inklusive Schule zur Bildung von vorurteilsfreien Persönlichkeiten beiträgt, welche sich ebenfalls durch einen veränderten Blick auf Menschen mit Beeinträchtigungen auszeichnen. Als gesellschaftlichen Vorteil der Inklusion erachtet B5 die Abkehr von Klassifikationen von Menschen. B5 nennt die mangelnde Unterstützung der Lehrkräfte sowie die mögliche Überforderung von SuS in großen Lerngruppen als zentrale Nachteile bzw. Risiken der Implementierung inklusiver Prinzipien.

Die Schule des B5 zeichnet sich seit der Gründung der Schule durch eine Umsetzung integrativer Prinzipien aus. Durch den Paradigmenwechsel zur Inklusion wurden B5 zufolge jedoch die Ansprüche verändert, sodass ein Bedarf von Change-Management entstand. Im Rahmen dessen wurden bewusst Förderschullehrkräfte mit voller Stundenzahl eingestellt. Darüber hinaus wurden zahlreiche Konzepte in Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften entwickelt und eine Fachkonferenz zur Realisierung einer zielgerichteten Arbeit installiert. Die Schülerschaft der Schule des B5 wird als divers beschrieben. Mit Ausnahme des Unterstützungsbedarfs GE werden SuS mit allen Unterstützungsbedarfen an der Schule unterrichtet. Die Lehrerschaft wird von B5 als besser ausgebildet als in dem dreigliedrigen Schulsystem beschrieben, da sie aufgrund der Arbeit an einer IGS über viele Erfahrungen hinsichtlich der Differenzierung verfügt. Dabei setzt sich die Lehrerschaft aus Grund-, Haupt-, Realschullehrkräften, Gymnasial- und Förderschullehrkräften sowie pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in therapeutischer Funktion, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Beratungslehrkräften zusammen.

Die Schule des B5 ist barrierefrei. Neben einem Raum für physiotherapeutische Behandlungen stehen Küchen- sowie Werkeinrichtungen zur Verfügung. Die Klassenräume der SuS mit dem Unterstützungsbedarf Hören sind schallisoliert. Darüber hinaus wurden alle Klassenräume der SuS mit den Unterstützungsbedarfen Sehen oder Hören mit Multiactiveboards ausgestattet. Differenzierungsräume sind nicht vorhanden. Die zeitliche Gestaltung der Schule zeichnet sich durch einen offenen Anfang, der Förderung und Forderung im Rahmen von AGs oder Unterricht im Ganztage sowie einem Doppelstundensystem aus. Der Unterricht an der Schule basiert auf dem Prinzip der Binnendifferenzierung, wobei von B5 auf die teilweise geringe

individuelle Förderung durch Regelschullehrkräfte verwiesen wird. Hinsichtlich der Teamstrukturen betont B5, dass die Regelschullehrkräfte auf diese angewiesen sind und ihnen die Förderschullehrkräfte als Ansprechpartner für die Erstellung von Förderplänen oder den Unterricht zur Verfügung stehen. Um dem erhöhten zeitlichen Aufwand durch die differenzierende Planung und die Arbeit mit Förderplänen entgegenzuwirken, erfolgt von den Fachlehrkräften des Jahrgangs eine gemeinsame Vorbereitung des Aufgabenpools, der Einheiten sowie eine gemeinsame Planung der Lernzielkontrollen. Darüber hinaus werden Materialien aus dem Intranet genutzt. Hinsichtlich der Sicherstellung des inklusiven Unterrichts verweist B5 auf die Teamstrukturen sowie die Teilnahme an Fortbildungen. Bezüglich der Bewertung der schulischen Leistungen beschreibt B5 die Durchführung von Lernstandsdiagnosen im fünften Jahrgang und die darauf aufbauende Erstellung von Förderplänen sowie Lernentwicklungsberichten bis zum Jahrgang acht. Hinsichtlich der Klassenzusammensetzung betont B5 die Notwendigkeit eines guten Verhältnisses zwischen den Leistungstöpfen, sowie die Bündelung von SuS mit Unterstützungsbedarf zur Generierung von Stunden für sonderpädagogische Lehrkräfte. Es wird jedoch darauf verwiesen, dass es nicht nur eine Klasse mit SuS mit Unterstützungsbedarf pro Jahrgang gibt. Als weitere inklusive Maßnahmen, die an der Schule von B5 umgesetzt werden, wird auf die speziellen Förderangebote in jedem Jahrgang, die Etablierung einer Fachkonferenz, die Elemente einer gesunden Schule mit einem verbundenen gemeinsamen Mittagessen mit den Lehrkräften sowie auf verschiedene Angebote in der Mittagspause verwiesen. Auch die Fortbildungen vor der Übernahme einer fünften Klasse sowie die Durchführung von Lehrer-Eltern-Schüler-Gesprächen wird von B5 eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Als weiteres wichtiges Element benennt B5 Aspekte der Berufsorientierung sowie ein breites AG-Angebot.

Das Leitbild der Schule von B5 beinhaltet als zentrales Element die Annahme eines Jeden als Individuum sowie die Stärkung des Einzelnen. Darüber hinaus wird ein Fokus auf das Wachstum von SuS durch die Übernahme von Verantwortung gelegt sowie auf den Erwerb sozialer Kompetenzen durch das Zusammensein in einer heterogenen Schülerschaft verwiesen. Verbunden mit diesem Leitbild nennt B5 die Wertschätzung eines Jeden als den zentralen Wert der Inklusion, verbunden mit einer Wahrnehmung der Individualität.

Die Umsetzung der Inklusion kann von B5 nicht benotet werden. Auch wenn die Haltung an der Schule als positiv zu bewerten ist, wird auf eine mangelnde personelle Unterstützung verwiesen. Insbesondere letzterer Aspekt wird von B5 als zentrales Problem bezüglich der Umsetzung der Inklusion beschrieben, welches nicht durch organisatorische Maßnahmen aufgefangen werden kann und den Lehrkräften kein Hineinwachsen in die Aufgabe ermöglicht.

Darüber hinaus wird von B5 die Zeitknappheit als zentrales Problem angesehen, welches aus der Planung des binnendifferenzierten Unterrichts sowie der Erstellung von Förderplänen resultiert. Diesbezüglich identifiziert B5 die Schaffung von mehr personeller Kompetenz als zentralen Handlungsbedarf an der eigenen Schule. Darüber hinaus erachtet B5 die Einrichtung von Differenzierungs- und Ruheräumen sowie Bewegungsbereichen als unerlässlich und verweist im Allgemeinen darauf, dass die Bedeutung der Inklusion nicht mehr diskutiert werden und sich anstelle dessen mit den Möglichkeiten der Förderungen auseinandergesetzt werden sollte.

Als zentrale Empfehlungen an andere Schulen spricht B5 die Teambildung, das Einrichten von Teamzeiten sowie die Stammgruppenleitung durch Förderschullehrkräfte aus.

Interview mit B6

Für B6 bedeutet der Begriff der Inklusion eine Veränderung der Haltung durch das Zulassen von Andersartigkeit, welche mit einer Reflexion der eigenen Person einhergeht. *Eine Schule für alle* zeichnet sich für B6 durch den gemeinsamen und individualisierten Unterricht aller SuS sowie die Aufnahme von SuS mit Unterstützungsbedarfen in jeder Klasse aus.

B6 beschreibt die Arbeit an der Schule als gelebte Inklusion und verweist dabei auf ausschließlich positive Erfahrungen. Darüber hinaus werden von B6 positive Erfahrungen aus einem familieninternen inklusiven Betrieb geschildert. Jedoch verweist B6 auf Grenzen der Beschulung des Unterstützungsbedarfes ES und merkt an, dass SuS nicht „hintenüberfallen“ dürfen.

Als zentrale Vorteile erachtet B6 die Verbesserung der Sozialkompetenz sowie die Veränderung der Haltung der SuS. Gesellschaftlich betrachtet B6 das Erkennen sowie Einbringen von Stärken als zentralen Vorteil. Die Entstehung von Stress und Überforderung, sowohl für die Lehrkräfte als auch für die autistischen SuS, werden von B6 als Nachteile der Umsetzung inklusiver Prinzipien benannt.

Bezüglich der Entwicklung der Schule wird von B6 darauf verwiesen, dass der Integration bereits vor 2013 eine große Bedeutung zugeschrieben und in diesem Zusammenhang bereits Förderschullehrkräfte an der Schule beschäftigt wurden. Die Schülerschaft zeichnet sich durch einen hohen Migrationshintergrund sowie ein schwieriges Umfeld aus. An der Schule von B6 werden mit Ausnahme des Unterstützungsbedarfs Sprache SuS mit allen Unterstützungsbedarfen unterrichtet. Die Lehrerschaft wird als tolle Gemeinschaft beschrieben, die sich durch gegenseitige Unterstützung auszeichnet. Dabei setzt sich die Lehrerschaft aus

Lehrkräften aller Lehrämter sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammen.

Die Schule von B6 ist nicht barrierefrei. Pro Jahrgang besitzt die Schule einen Differenzierungsraum. Der Unterricht an der Schule wird in Doppelstunden organisiert. Darüber hinaus gibt es Ganztagsangebote an vier Tagen der Woche. Der Unterricht basiert auf einer Förderung nach unten und nach oben, wobei von B6 darauf verwiesen wird, dass die unterrichtlichen Ansprüche der Lehrkraft über die Unterrichtsgestaltung entscheiden. Hinsichtlich der Umsetzung der Teamstrukturen, welche dauerhaft in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch sowie teilweise in den Naturwissenschaften etabliert sind, erwähnt B6, dass an der Schule, je nach beteiligten Lehrkräften, unterschiedliche Arten des Team Teachings praktiziert werden, wobei angemerkt wird, dass diese Zusammenarbeit auf wenig Kommunikation im Vorfeld beruht. Dabei verdeutlicht B6 jedoch, dass die Förderschullehrkräfte für die gesamte Klasse zuständig sind. Hinsichtlich der Klassenzusammensetzung betont B6 die Notwendigkeit der Gewährleistung von Heterogenität, wobei die Schule die sogenannte Fünf-Prozent-Klausel aufgrund einer erhöhten Nachfrage übersteigt. So befinden sich den Angaben von B6 zufolge vier bis sechs SuS mit Unterstützungsbedarf in jeder Klasse. Dabei verweist B6 auf eine Überprüfung der Unterstützungsbedarfe in jedem Jahrgang, sodass sich die Anzahl der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Laufe eines Schuljahres verändern kann. Darüber hinaus wird sich deutlich gegen eine Einzelinklusion ausgesprochen. Als weitere inklusive Maßnahmen werden von B6 der Ganztagsbereich und die Mittagsangebote sowie die Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen hervorgehoben. Darüber hinaus wird den Aspekten der Berufsorientierung, die sich beispielsweise in einer Betriebssimulation widerspiegeln, eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Des Weiteren verweist B6 auf besondere Angebote, die für die SuS mit Unterstützungsbedarf eingerichtet wurden, wie beispielsweise die sogenannten Inseln. Hier werden den Schülerinnen oder Schülern mit dem Unterstützungsbedarf GE eine Wiederholung von schulischen Grundlagen ermöglicht. Darüber hinaus werden für die SuS mit dem Unterstützungsbedarf ES im Rahmen einer soziale Gruppe Identifikationsmöglichkeiten mit der Peer Group geschaffen.

Bezüglich des Leitbildes wird von B6 darauf verwiesen, dass sich die Schule aktuell mit dem Verfassen eines neuen Leitbildes beschäftigt und betrachtet dies als Chance, da insbesondere viele junge Lehrkräfte einbezogen werden können. Für B6 stellt die Empathie den zentralen Wert der Inklusion dar, wobei ebenfalls auf eine ständige Reflexion sowie die Notwendigkeit des Zulassens anderer Meinungen sowie anderer Menschen verwiesen wird. Bezüglich des

Menschenbildes äußert B6 die Notwendigkeit der Anerkennung der Stärken eines Jeden sowie die Tatsache, dass alle SuS einen Beitrag leisten können.

Die Umsetzung der Inklusion wird von B6 mit einer 3 benotet, da noch Potenziale nach oben vorhanden sind. Im Vergleich zu den anderen Schulen würde B6 die Schule jedoch mit einer 2 benoten. Die Potenziale beziehen sich dabei zunächst auf die schulinternen Handlungsbedarfe der Installation eines offenen Anfangs sowie der Veränderung der Rhythmisierung. Als allgemeine Handlungsbedarfe werden von B6 die Notwendigkeit der Fortbildungen sowie das Outsourcen von Organisationstätigkeiten genannt. Insbesondere Letzteres bezieht sich auf das von B6 geschilderte Problem der Zeitknappheit, welche die Umsetzung der Inklusion an Schulen durch einen mangelnden Austausch und einem daraus resultierenden mangelnden Nutzen von Erfahrungen erschwert. Darüber hinaus betrachtet B6 den Verlass auf drei Differenzierungsebenen sowie die mangelnde Vorbereitung im Studium als weitere Probleme. Als zentrale Empfehlungen werden von B6 die inhaltliche Gestaltung der Mittagszeit sowie die offene Eingangsphase am Morgen, der Einbezug vieler Lehrkräfte sowie die kontinuierliche Arbeit an dem Thema der Inklusion benannt.

Interview mit B7

Für B7 bedeutet der Begriff der Inklusion das Recht auf Teilhabe, verbunden mit der Idee eines Miteinanders auf Lebenszeit, wobei nicht alle Menschen als gleich betrachtet werden sollen. Hinsichtlich der schulischen Inklusion versteht B7 *eine Schule für alle* als Einrichtung, in der Kinder in Heterogenität zusammen lernen und die Schule hierfür die Voraussetzungen bereitstellt, wobei sich diese an dem Wohl des Kindes orientieren. Darüber hinaus wird von B7 auf die Notwendigkeit von möglichst viel gemeinsamem Unterricht verwiesen.

B7 hat unterschiedliche Erfahrungen durch die Arbeit an der Schule sowie die Beratung von Grundschulen gesammelt. Als zentrale Erkenntnisse benennt B7 das Erkennen sowie Einhalten von Grenzen sowie die Notwendigkeit der Trennung der Lerngruppe im Zuge einer Prüfungsvorbereitung. Des Weiteren spricht B7 sich gegen die Einrichtung von Schwerpunktschulen aus.

B7 zeigt im Interview diverse Vorteile der inklusiven Beschulung für die SuS mit Unterstützungsbedarf, wie die Erweiterung des Blickfeldes und die Verbesserung des Sozial- und Sprachverhaltens und des Wissens, auf. Darüber hinaus wird von B7 eine Verbesserung der Sozialkompetenz der gymnasialen SuS sowie das Erlangen eines Bewusstseins über Verschiedenartigkeit als Vorteil beschrieben. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Inklusion erachtet B7 die Abkehr vom Leistungsprinzip sowie die Übernahme der Verantwortung für das

Wohlbefinden aller Menschen als zentrale Vorteile. Jedoch verweist B7 im Zusammenhang mit den SuS des Unterstützungsbedarfes ES auf die eigentliche Notwendigkeit eines temporären Besuchs einer Förderschule, da sie an Regelschulen häufig aufgrund ihres Verhaltens auffallen. Als Nachteil für die Schülerschaft wertet B7 die Eigenwahrnehmung der gymnasialen SuS als Gebende, wohingegen die SuS mit Unterstützungsbedarf als die Nehmenden dargestellt werden. Darüber hinaus berichtet B7 ebenfalls von Frustrationen, welche für SuS mit Unterstützungsbedarf aufgrund des Erkennens einer geringeren Leistungsfähigkeit im Vergleich mit den anderen SuS entstehen.

Die Entwicklung hinsichtlich der Implementierung inklusiver Prinzipien beschreibt B7 zunächst als orientierungslos. Durch die Erstellung eines Konzeptes in Eigenverantwortung, die Schaffung eines Platzes für eine Förderschullehrkraft in der Schulleitung sowie die Kampfbereitschaft der Schulleitung konnten Ressourcen generiert und die Umsetzung vorangetrieben werden, wobei von B7 auf die bereits vorhandene Bereitschaft zur Differenzierung verwiesen wird. Hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion wurde von vereinzelt Eltern ein massiver Widerstand entgegengebracht, der die klare Positionierung der Schulleitung erforderte. Die Schülerschaft wird als wenig problematische, offene, welterfahrene und selbstbewusste Schülerschaft aus einem gut situierten Stadtteil dargestellt. An der Schule werden aktuell SuS aller Förderschwerpunkte beschult. Die Lehrerschaft, welche sich ausschließlich aus Gymnasial- sowie Förderlehrkräften zusammensetzt, weist B7 zufolge eine grundsätzliche Bereitschaft zur Differenzierung auf. An der Schule werden des Weiteren ein Sozialarbeiter sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt.

Die Schule von B7 ist nicht durchgängig barrierefrei. Für die SuS mit dem Unterstützungsbedarf Hören wurden Räume mit schallisierenden Maßnahmen ausgestattet. In der Schule von B7 wurden mithilfe von dem Versetzen von Wänden Räume generiert und als Differenzierungsräume eingerichtet, wobei hierdurch ein Differenzierungsraum pro Jahrgang geschaffen werden konnte. Die Differenzierungsräume werden als kleine, anregungsarme Räume in unmittelbarer Nähe zum Jahrgang beschrieben, welche mit Regalen, Whiteboards und sechs bis acht Sitzplätzen ausgestattet sind und sowohl als Coachingraum, als auch als Gruppenarbeitsraum genutzt werden. Der Unterricht der SuS mit dem Unterstützungsbedarf Sehen basiert auf der Arbeit mit PDF-Dokumenten, welche eine Arbeit am Laptop erleichtern. Darüber hinaus verfügt das Schulgebäude über einen Bewegungsraum. Der Unterrichtstag startet mit einem nicht betreuten offenen Anfang und zeichnet sich durch ein 80-Minuten-Stunden-Konzept aus. Die Mittagspause ist in Form eines Bandes organisiert, bei dem die Mensazeit und der Unterricht abhängig von der Klassenstufe im Wechsel stattfindet. Der

Schulnachmittag zeichnet sich durch ein breites AG-Angebot sowie Unterricht aus. Für die zieldifferent beschulten SuS ist eine Coachingstunde während des Unterrichts der zweiten Fremdsprache vorgesehen. Der Unterricht an der Schule basiert auf Offene-Tür- und Wechsel-Prinzipien, wobei ebenfalls eine klassenübergreifende Behandlung von Inhalten zur Ermöglichung einer besseren Differenzierung erfolgt. Der Unterricht basiert B7 zufolge auf den Bedarfen der SuS. Die hierbei umgesetzten Teamstrukturen beruhen auf einer intensiven Zusammenarbeit, die auf Wertschätzung und Akzeptanz basiert. Neben einer gemeinsamen Vorbereitung der Einheiten und dem Ablegen des Materials auf iServ bezieht sich die Zusammenarbeit auch auf Beratungsmöglichkeiten und die Sensibilisierung der Regelschullehrkräfte. Die Sicherstellung des inklusiven Unterrichts erfolgt durch die Unterstützungsangebote der Förderschullehrkraft sowie die Doppelbesetzung der Hauptfächer. Bezüglich der Klassenzusammensetzung verdeutlicht B7 die Wichtigkeit der Durchmischung der Leistungsstufen, da die Heterogenität als wünschenswert, ein zu hoher Anteil der von B7 als „belastet“ bezeichneten Kinder jedoch als hinderlich bezüglich der Umsetzung angesehen wird und verweist dabei auf die Fünf-Prozent-Regelung. Des Weiteren spricht sich B7 gegen eine separate Beschulung der SuS mit Unterstützungsbedarf aus. Als weitere Maßnahmen mit einem positiven Einfluss auf die Umsetzung der Inklusion erachtet B7 die Gespräche mit den am Schulleben beteiligten Personengruppen, die Vernetzung der Förderschullehrkräfte der IGSen sowie die Installation einer Fachkonferenz. Darüber hinaus werden von B7 die Einrichtung einer sozialen Gruppe für SuS mit dem Unterstützungsbedarf ES, die fest im Stundenplan verankerte Projektstunde, die beispielsweise für ein soziales Projekt im Altersheim und einem Sozialtraining genutzt wird, sowie die Orientierung der AGs und sogenannten Perle-Stunden an den Bedürfnissen bzw. Schwächen der SuS. Bezüglich der Lehrkräfte wird die Teilnahme an Fortbildungen sowie die Beschäftigung in dem Fachbereich Inklusion als günstig für die Umsetzung geschildert.

Das Leitbild der Schule von B7 dient als Grundlage des Inklusionskonzeptes, sodass es von B7 als inklusives Leitbild beschrieben wird, da es als Leitbild für alle ein Leitbild einer *Schule für alle* ist. Als zentrale Werte der Inklusion werden von B7 Offenheit und Wertschätzung benannt. Darüber hinaus weist B7 darauf hin, dass keine Unterscheidung der Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf erfolgen darf. Diese Erkenntnis basiert auf dem Menschenbild, das von B7 präsentiert wird, welches sich durch das Recht eines jeden Menschen auf Einzigartigkeit sowie die Pflicht des Einbringens in die Gesellschaft auszeichnet.

B7 bewertet die Umsetzung der Inklusion an der Schule mit einer 2, wobei eine 1 als Note für die Schule unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen ausgesprochen wird. Darüber

hinaus wird betont, dass die Inklusion an der Schule aufgrund der beteiligten Personen als Glücksfall bezeichnet werden kann. Dabei verweist B7 jedoch auch auf Probleme, wie den Mangel an Zeit, die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, die mangelnden Strukturen durch die Politik sowie die geringe, kindgebundene Zuweisung von Stunden für SuS mit Unterstützungsbedarf. Darüber hinaus kritisiert B7 die mangelnde Zusammenarbeit zwischen den Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie zwischen den IGSen und den Gymnasien und macht auf die Tendenz aufmerksam, dass die IGSen zu Restschulen werden. Als Handlungsbedarfe identifiziert B7 eine klare politische Regelung und schulintern die Einstellung von weiterem sonderpädagogischem Personal sowie eine stärkere Würdigung von Alternativen bezüglich des Schulabschlusses und der Berufswahl.

Als Empfehlung an andere Schulen spricht B7 die Suche nach Kämpfern in der Schulleitung sowie die Aufnahme von Förderschullehrkräften in die Klassenleitung aus.

Interview mit B8.1 & B8.2

B8.1 und B8.2 verstehen unter den Begriffen Inklusion und *Eine Schule für alle*, dass alle SuS in einem Raum, zu einer Zeit und an einem Thema und dies möglichst lange gemeinsam arbeiten, wobei der Unterricht durch spontane wie antizipierte Differenzierungen geprägt ist.

Die Befragten beschreiben ihre Erfahrungen mit der Umsetzung der Inklusion als positiv. Dabei verweisen sie darauf, dass die SuS mit den Unterstützungsbedarfen GE und LE als inkludierbar anzusehen sind, obwohl es bei dem Unterstützungsbedarf GE häufiger zu einem Herausnehmen aus dem Unterricht aufgrund von thematischen Diskrepanzen kommt. Als zentral bezüglich der Umsetzung empfinden beide Befragten die Einstellungen der Lehrkräfte.

Als zentrale Vorteile der inklusiven Beschulung für die SuS mit einem Unterstützungsbedarf identifizieren beide Befragten die Erweiterung des Erfahrungsschatzes sowie die Verbesserung des Selbstbildes. Darüber hinaus betont B8.2, dass von den SuS bessere Leistungen im Rahmen der inklusiven Beschulung erbracht werden als an einer Förderschule. Des Weiteren beschreiben die Befragten einen positiven Effekt für alle SuS, der aus dem Erkennen von Stärken und dem Ausgleich von Schwächen resultiert und sich in einem Sinneswandel auswirkt, der ebenfalls einen positiven Einfluss auf das Leben als Erwachsener hat. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Inklusion wird ein verbesserter Blick auf Menschen mit Behinderungen sowie die Einsicht, dass jeder Mensch Stärken und Fähigkeiten besitzt als zentrale Vorteile beschrieben. Als Nachteile werden das Gefühl des Alleinseins der Lehrkräfte und eine Überforderung mit der Heterogenität von den Befragten beschrieben, welche möglicherweise aus einem mangelnden Angebot an Material für die SuS resultiert und sich nachteilig auf die

SuS mit Unterstützungsbedarf auswirken kann, da sie durch die für ihren Leistungsstand nicht optimalen Materialien leicht das Gefühl einer Überforderung verspüren können.

Hinsichtlich der Entwicklung der Schule betonen beide Befragten, dass die Schule von Beginn an offen bezüglich der Aufnahme von SuS mit Unterstützungsbedarf war und die Anzahl dieser in den letzten Jahren angestiegen ist. Die Entwicklung ist gekennzeichnet durch eine sukzessive Einrichtung von Differenzierungsräumen in den inklusiv beschulten Jahrgängen sowie der Installation eines Fachbereichs mit Ansprechmöglichkeiten. Die Befragten schildern, dass es keine Widerstände während der Entwicklung gab, verweisen jedoch auf anfängliche Skepsis im Kollegium, die sich jedoch mittlerweile relativiert hat. Die aufgeschlossene, positive und freundliche Schülerschaft wird als eine große bunte Mischung beschrieben. Aktuell werden SuS mit den Unterstützungsbedarfen Hören, Sprache, GE, LE und Sehen an der Schule beschult. Die Lehrerschaft der Schule setzt sich sowohl aus Gymnasial-, als auch Haupt-, Real-, Berufsschul- und Förderlehrkräften zusammen. Dabei wird von den Befragten jedoch erwähnt, dass nicht alle Lehrkräfte eine Bereitschaft für die Umsetzung der Inklusion bekunden sowie dass die Fähigkeiten und Erfahrungen im Umgang mit Differenzierung unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

Die Schule der Befragten ist barrierefrei. SuS des Unterstützungsbedarfes Sehen arbeiten an speziellen Tischen, die mit Lampen ausgestattet sind. Des Weiteren verfügt die Schule über diverse Fachräume, wie beispielsweise einen Textil- und Werkraum und eine Bibliothek. Die Differenzierungsräume sind größtenteils mit einer Küchenzeile ausgestattet und dienen einerseits der Sammlung des Materials sowie des Unterrichts von verschiedenen Schülergruppen. Dabei weist der Differenzierungsraum den Charakter eines Gruppenraumes auf. Der Unterricht an der teilgebundenen Ganztagschule erfolgt in einem Doppelstundenmodell, wobei eine Umstellung auf 60-Minuten-Stunden geplant ist. Die Differenzierung im Unterricht erfolgt auf drei bzw. vier Ebenen. Eine Separierung erfolgt den Befragten zufolge erst bei der Vorbereitung auf Prüfungen sowie bei der Durchführung von lebenspraktischen Aktivitäten. Eine Tendenz zu Projektarbeiten ist laut der Befragten nicht erkennbar. Das Prinzip von zwei Lehrkräften im Unterricht erfolgt in den Fächern Mathematik und Deutsch. Die Art der Zusammenarbeit ist dabei personenabhängig und zeichnet sich nicht durch eine konsequente gemeinsame Vorbereitung aus. Von B8.2 wird an dieser Stelle betont, dass die Förderschullehrkräfte sich als für die gesamte Klasse zuständig begreifen und den Regelschullehrkräften unterstützend beiseite stehen. Die Sicherstellung des inklusiven Unterrichts erfolgt durch die Kenntnisse über die verschiedenen Curricula. Hinsichtlich der Klassenzusammensetzung werden SuS mit Unterstützungsbedarf an der Schule der Befragten

zur Stundengenerierung gebündelt, wobei betont wird, dass keine separate Förderklasse eingerichtet wird. Die Aufnahme von neuen SuS orientiert sich an der Fünf-Prozent-Regel. Die Leistungsgruppen werden zur Schaffung einer Arbeitsfähigkeit nach Dritteln auf die Klasse aufgeteilt, wobei die Leistungsgruppen aufgrund des Sozial- und Arbeitsverhaltens sowie eines Notendurchschnittes festgelegt werden. Als weitere, die Umsetzung der Inklusion begünstigende Maßnahmen werden von den Befragten die Etablierung von Beratungsstunden durch Förderschullehrkräfte sowie einer Arbeitsgruppe, die generelle und auf SuS individualisierte Arbeit mit den Schulhunden sowie das Methodentraining und eine damit verbundene Ritualisierung betrachtet. Darüber hinaus betont B8.2 die Bedeutung einer Tagung vor der Übernahme einer fünften Klasse, die einerseits der Schulung und andererseits dem Austausch mit dem Kollegium dient. Des Weiteren wird von den Befragten die Gestaltung von Plakaten durch die SuS beschrieben, die auf diese Weise ihre und andere Stärken erkennen können.

Das Leitbild der Schule spiegelt durch eine Thematisierung der Gemeinsamkeiten sowie Verschiedenartigkeiten die Unterschiedlichkeiten der Schülerschaft wider und wird somit als inklusives Leitbild verortet. Für B8.1 und B8.2 stellt die Offenheit der an der Umsetzung beteiligten Personen den zentralen Wert der Inklusion dar. Darüber hinaus wird von den Befragten die Wichtigkeit der Bereitschaft betont. Hinsichtlich des Menschenbildes beschreiben die Befragten einen humanistischen Ansatz, der sich auf die Betrachtung des Individuums mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Akzeptanz dessen bezieht.

Die Umsetzung der Inklusion an der Schule bewerten die Befragten mit einer 2, wobei sie ebenfalls die Note 1 unter der Berücksichtigung der Vorgaben der Landesschulbehörde aussprechen würden. Deren Arbeit wird aufgrund der mangelnden Rahmenbedingungen mit einer 4 benotet. Als weitere Probleme werden von B8.1 und B8.2 die stundenweise Abordnung und der damit verbundene ineffektive Einsatz der Förderschullehrkräfte, die zu geringe, kindgebundene Zuweisung an Stunden mit sonderpädagogischer Unterstützung, die mangelnden Beratungsmöglichkeiten sowie die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte genannt. Darüber hinaus berichten die Befragten von Ablehnung der Unterstützung durch SuS in der Pubertät. Als Handlungsbedarfe werden von den Befragten die Festlegung der doppelt gesteckten Fächer und eine damit verbundene Abkehr der Zuweisung von kindgebundenen Stunden sowie ein häufigeres Auflösen der Klassenverbände identifiziert.

Als Empfehlung für andere Schulen sprechen die Befragten einen frühzeitigen Austausch sowie eine Überprüfung der räumlichen Gegebenheiten und der Innovationsfähigkeit des Publikums aus.

6.2 Fallübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Leitfragen fallübergreifend beantwortet. Die Grundlage hierfür stellen die Übersichten im Anhang M dar, welche die Ergebnisse der Befragungen quantitativ zusammenfassen. Eine Unterscheidung der Interviewpartnerinnen und -partner in den Paarinterviews erfolgt an dieser Stelle nicht.

Leitfrage 1: Was verstehen die Befragten unter Inklusion und einer *Schule für Alle*?

Die Definitionen der Befragten sind sehr unterschiedlich. Im Vordergrund der allgemeinen Definition steht die Wahrnehmung sowie Akzeptanz von Verschiedenheit, Heterogenität und individueller Voraussetzungen (B1, B3, B4, B5, B7), wobei von B5 betont wird, dass alle Menschen als inklusiv anzusehen sind. Darüber hinaus wird von den Befragten der menschenrechtliche (B5, B7) sowie visionäre (B2, B4) Charakter der Inklusion erwähnt. Ein Paradigmenwechsel, welcher sich durch die Abgrenzung von der Integration sowie der Anpassung der Systeme an die Menschen auszeichnet, wird von B1 und B3 genannt. B7 verweist im Interview auf die mit der Inklusion verbundenen Vorstellung eines Miteinanders auf Lebenszeit und der damit verbundenen Pflicht eines jeden Menschen, hierfür einen Beitrag zu leisten.

Die Bedeutung der Inklusion für die Gesellschaft wird von den Befragten als eine Mehrgenerationenaufgabe (B1) sowie zentrale Verantwortung (B4) angesehen, welche B3 und B6 zufolge auf die Wahrnehmung und Akzeptanz von Randgruppen sowie Minderheiten zielt. B6 betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit des Hinterfragens der eigenen Person und Meinung. Als weiteres Ziel wird von B1 die Schaffung von gleichen Möglichkeiten für alle Menschen genannt, wobei B4 auf eine notwendige Veränderung des Arbeitsmarktes in diesem Zusammenhang verweist. B2 sieht die gesellschaftliche Inklusion als neue Perspektive und große Aufgabe an, die jedoch hinsichtlich der Möglichkeiten in einer hierarchisch organisierten Gesellschaft zu überprüfen ist.

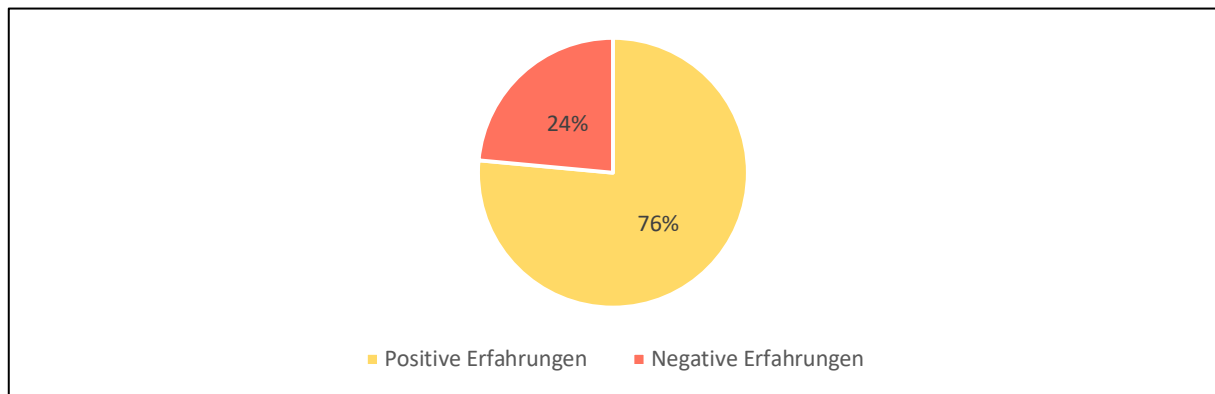
Die Bedeutung der Inklusion für die Schule wird in Verbindung mit dem Konzept einer *Schule für alle* von B1, B7 und B8 als das gemeinsame Lernen in sowie der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft verstanden, welche B3 und B7 zufolge die Grundlage der späteren Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen. Damit einhergehend wird von drei Befragten ebenfalls die Förderung von Schülerinnen und Schülern als zentrales Element der schulischen Inklusion angesehen (B5, B6, B7). B8 betont, dass eine Anpassung der Schule an die anwesenden SuS erfolgen muss. Verbunden mit der Heterogenität der Schülerschaft erachten B6 und B8 einen individualisierten Unterricht als Element einer *Schule für alle*. Für B5 ist mit

der Inklusion vor allem das Erfassen der Stärken sowie die Unterstützung bei Schwächen der SuS verbunden, wohingegen für B3 die Akzeptanz aller SuS sowie ein damit verbundener Abbau von Diskriminierungen und Vorurteilen kennzeichnend für den Begriff der Inklusion ist. B1 und B4 betonen in diesem Zusammenhang außerdem die Bedeutung der Hochbegabung. Das Konzept einer *Schule für alle* wird von B4 als Verantwortung und Zielzustand, aber auch als Herausforderung erachtet. B5 und B6 betonen in diesem Zusammenhang die Bedingung, dass alle SuS unabhängig von ihrer sozialen Herkunft sowie ihres Leistungsvermögens eine *Schule für alle* besuchen können. B2 stellt im Interview hingegen heraus, dass kein Zusammenhang zwischen den Konzepten besteht, da eine *Schule für alle* als pädagogischer und politischer Anspruch anzusehen ist, der es in einem nicht gegliederten Schulsystem ermöglicht, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Hinsichtlich der Inklusion und dem Konzept einer *Schule für alle* äußert sich B1 kritisch, indem eine *Schule für alle* als Thema der IGS deklariert und auf eine Nichtvereinbarkeit des Konzeptes mit dem Bildungsauftrag des Gymnasiums verwiesen wird. Somit ist ein Gymnasium B1 zufolge keine *Schule für alle*.

Leitfrage 2: Welche Erfahrungen und zentralen Erkenntnisse haben die Befragten bezüglich der Umsetzung von Inklusion bereits gemacht?

Sechs der acht Befragten geben an, positive Erfahrungen mit den SuS bezüglich der Umsetzung der Inklusion gemacht zu haben (B2, B3, B4, B5, B6, B8), wobei B1 und B2 betonen, dass sie bereits vor 2013 durch die Aufnahme von SuS mit auffälligem Verhalten Erfahrungen gesammelt haben. Des Weiteren geben B1, B2, B3 und B6 an, positive Erfahrungen mit den Schulträgern, dem Team Teaching, durch die Arbeit am Studienseminar sowie aufgrund familieninterner Ereignisse gesammelt zu haben. B7 verweist außerdem auf Erfahrungen, die aus der Beratung von Grundschulen resultieren. Ein Erstaunen über die erbrachten Leistungen der SuS mit Unterstützungsbedarf werden von B1 und B4 benannt. Negative Erfahrungen werden von B1, B3, B4 sowie B5 beschrieben, die auf das Personal, eine mangelnde Vorbereitung und Suche nach Möglichkeiten, das Beibehalten des Klassenverbandes einer inklusiv beschulten Klasse sowie der teilweisen Überforderung der SuS zurückzuführen sind. B4 beschreibt aufgrund persönlicher Erfahrungen die Herausforderung des inklusiven Unterrichts. Darüber hinaus wird von B3 auf die Tatsache verwiesen, dass in der eigenen Schulzeit keine Konfrontation mit Randgruppen erfolgte, die Umsetzung der schulischen Inklusion aktuell somit als Fortschritt zu werten ist. Durch einen Vergleich der Anzahl der positiven und negativen Erfahrungen wird deutlich, dass mehr als 75% der Nennungen auf eine positive Erfahrung mit der Umsetzung der Inklusion verweisen (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Darstellung der Anteile der Nennungen von positiven und negativen Erfahrungen mit der Umsetzung der Inklusion



Quelle: Eigene Erstellung

Bezüglich der zentralen Erkenntnisse, welche die Befragten bereits mit der Umsetzung der Inklusion gemacht haben, wird am häufigsten auf die Notwendigkeit der Trennung der Lerngruppe verwiesen, die mit Zunahme der Klassenstufe ansteigt (B2, B4, B5, B7, B8). Darüber hinaus wird von jeweils drei Personen auf die Bedeutung der Ausstattung und der Strukturen als Grundbedingung (B1, B2, B3), die Notwendigkeit an qualifiziertem Fachpersonal (B1, B2, B5) und den langen Prozess verwiesen, welcher sich in einer noch nicht der geforderten Form entsprechenden Realisierung der Inklusion verdeutlicht (B2, B3, B4). Jeweils zwei Befragte betonen die Notwendigkeit multiprofessioneller Teams (B1, B5) und die mit der Umsetzung der Inklusion einhergehende Verbesserung der Diagnostik (B3, B5). Darüber hinaus wird von B1 und B4 darauf verwiesen, dass die Bereitschaft der Lehrkräfte eine zentrale Bedingung für das Gelingen der Umsetzung der Inklusion darstellt, wobei ebenfalls von B4 und B8 darauf verwiesen wird, dass die Bereitschaft allein nicht als Grund für eine geringe Umsetzung anzusehen ist. Jeweils einmal wird auf die Notwendigkeit von Differenzierungsräumen (B1), den von den Eltern geschätzten Vorteil einer Betreuung der Kinder durch mehrere Lehrkräfte (B2), die Notwendigkeit der Überzeugungsarbeit (B4) sowie die Beziehungsarbeit als Basis des inklusiven Unterrichts verwiesen (B5). Darüber hinaus wird von B8 die Inkludierbarkeit der Unterstützungsbedarfe GE und LE betont. Bezüglich der Inklusion der Unterstützungsbedarfe Sehen, Hören und KM verweist B1 auf technische Lösungen, welche die Inklusion gut gelingen lassen. Von B4 wird betont, dass auch die Förderschullehrkräfte Unterschiede bezüglich der Einstellungen und Kompetenzen aufweisen. Als weitere zentrale Erkenntnisse wird von B4 auf den Mangel bezüglich der personellen Ausstattung sowie von B7 auf das Erkennen und Einhalten von Grenzen verwiesen.

Bezüglich der Umsetzung der Inklusion in der Schule wird von drei Befragten die Herausforderung des zieldifferenten Unterrichts betont (B2, B4, B5). Diesbezüglich verweisen B1 sowie B3 auf eine bessere Realisierung an einer IGS, wobei B2 die Integration als gute

Möglichkeit erachtet, um den Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf den Zugang zu einer allgemeinen Schule zu ermöglichen. Bezüglich der Umsetzung der Inklusion betont B1, dass die Gymnasien sich der Aufgabe angenommen haben, verweist allerdings auf die Realisierung der Inklusion am Gymnasium als Wunschvorstellung. Basierend auf den Erfahrungen wird von B4 die Erkenntnis geschildert, dass der Unterstützungsbedarf LE durch eine Überschneidung der Themen leichter zu inkludieren ist als der Unterstützungsbedarf GE. Hinsichtlich der Inklusion an der Schule wird von B5 die Notwendigkeit eines Konzeptes sowie personeller Expertise betont, wobei B7 verdeutlicht, dass die Einrichtung einer Schwerpunktschule als nicht wünschenswert zu erachten ist.

Als zentrale Erkenntnisse bezüglich der SuS wird von zwei Befragten darauf verwiesen, dass SuS nicht per se sozial sind (B2, B3), wohingegen von B2 und B4 betont wird, dass die Annahme der Inklusion für die SuS kein Problem darstellt. Ebenfalls zwei Befragte verweisen auf die Erkenntnis, dass eine Herausstellung des besonderen Charakters nicht erfolgen sollte (B2, B4) sowie dass SuS nicht „hintenüber“ fallen dürfen (B5, B6). Von jeweils einem Befragten lauten die zentralen Erkenntnisse bezüglich der Umsetzung der Inklusion mit einem Fokus auf die Schülerinnen und Schüler, dass diese voneinander lernen können (B2) und dass jede Schülerin und jeder Schüler Stärken besitzt (B4). Als weitere Erkenntnis wird von B3 geschildert, dass eine Eins-zu-Eins-Betreuung die Entwicklung von Selbstständigkeit behindert. Darüber hinaus betont B6 die Grenzen der Beschulbarkeit des Unterstützungsbedarfes ES.

Leitfrage 3: Welche Potenziale und Risiken einer inklusiven Schule sehen die Befragten sowohl für die einzelnen SuS als auch für die Gesellschaft?

Als zentraler Vorteil der Inklusion wird von fünf Befragten das soziale Lernen der SuS (B1, B2, B5, B6, B7) sowie die Entwicklung eines Bewusstseins für Diversität und die Veränderung des Blickes mit einem daraus resultierenden Abbau von Vorurteilen (B5, B6, B7, B8) betrachtet. Des Weiteren benennen drei Befragte die Erweiterung des Blickwinkels sowie das intensivere Lernen von SuS mit Unterstützungsbedarf als zentralen Vorteil der Inklusion (B2, B7, B8). Dieser Profit für alle SuS wird explizit von B3, B4 und B8 betont. Darüber hinaus nennen B3 und B4 die Verbesserung des Zugangs zum Lernmaterial und den damit einhergehenden verbesserten Lernprozess sowie die Verbesserung der Beziehungsebene und die Fokussierung der einzelnen SuS als einen weiteren Vorteil der Implementierung inklusiver Prinzipien, wobei B4 bezüglich des Lernprozesses betont, dass die Umsetzung der Inklusion eine Abkehr von dem gymnasialen Denken im Gleichschritt bedeutet.

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Inklusion wird von vier Befragten die Veränderung des Gesellschaftsbildes und der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel als zentraler Vorteil beschrieben (B3, B4, B7, B8). In diesem Zusammenhang wird von B4, B6 und B8 ebenfalls auf die Enkulturationsfunktion der Schule verwiesen. Als weiterer Vorteil wird von B3 und B8 der Abbau von Hürden für Menschen mit Beeinträchtigungen genannt. Jeweils einmal wird auf die Abkehr der Klassifikation von Menschen (B5) sowie vom Leistungsprinzip (B7) und die Anerkennung von Heterogenität (B7) als Vorteil der gesellschaftlichen Inklusion verwiesen.

Als Vorteile der schulischen Inklusion für die einzelne Schule werden von zwei Befragten die Öffnung des gymnasialen Blickes sowie ein damit verbundener Anschluss an eine moderne Pädagogik genannt (B3, B4). Darüber hinaus werden die bessere Ausstattung (B1), die Bereicherung (B2) und das Entstehen eines einzigartigen sozialen Gefüges (B3) als Vorteile für die Schule beschrieben.

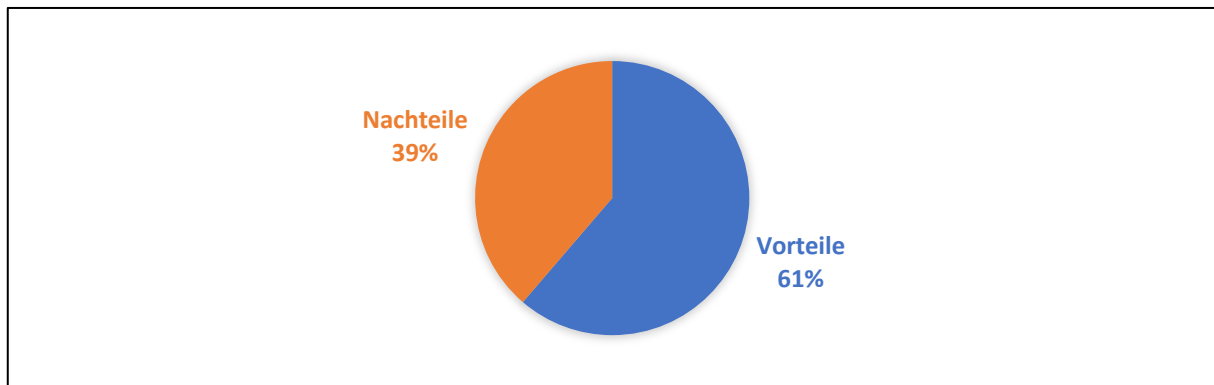
Hinsichtlich der Nachteile, die sich aus der Umsetzung der inklusiven Prinzipien ergeben, wird mit einem Bezug auf die Lehrerschaft vor allem das Gefühl des Alleingelassen-Werdens (B1, B5, B8), die Überforderung und ein möglicher Zusammenbruch (B1, B6, B8), die Entstehung von Stress (B3, B5) und Frustration (B3) sowie das Erreichen von Grenzen (B4) genannt.

Bezüglich der Schülerschaft wird vor allem die Überforderung von SuS, insbesondere mit dem Unterstützungsbedarf ES, in großen Lerngruppen als Nachteil der Implementierung inklusiver Prinzipien in der Schule benannt (B5, B6, B8). Die Frustration der SuS mit Unterstützungsbedarf durch Erkennen der eigenen Schwächen (B1, B7) sowie ein möglicher Ausschluss oder ein Anstacheln durch Mitschülerinnen und -schüler (B1, B2) wird von jeweils zwei Befragten als Nachteil bewertet. Hinsichtlich des Vorteils des sozialen Lernens wird von B7 darauf verwiesen, dass die SuS ohne Unterstützungsbedarf als Gebende und die SuS mit Unterstützungsbedarf als Nehmende wahrgenommen werden und benennt dieses als Nachteil. Darüber hinaus wird von B5 die Entstehung von Stress für die SuS sowie von B6 die Notwendigkeit eines temporären Förderschulbesuches für SuS mit dem Unterstützungsbedarf ES als Nachteil der Umsetzung der Inklusion benannt.

Als Nachteil für die Schule wird lediglich von B1 die Unfähigkeit des Systems bezüglich der Realisierung der Aufgabe angesehen, die zu einem Scheitern des Systems führen kann.

Ein Vergleich der Anzahl der Nennungen zeigt, dass von den Befragten mehr Vor- als Nachteile bezüglich der Umsetzung der Inklusion angegeben werden (vgl. Abbildung 13).

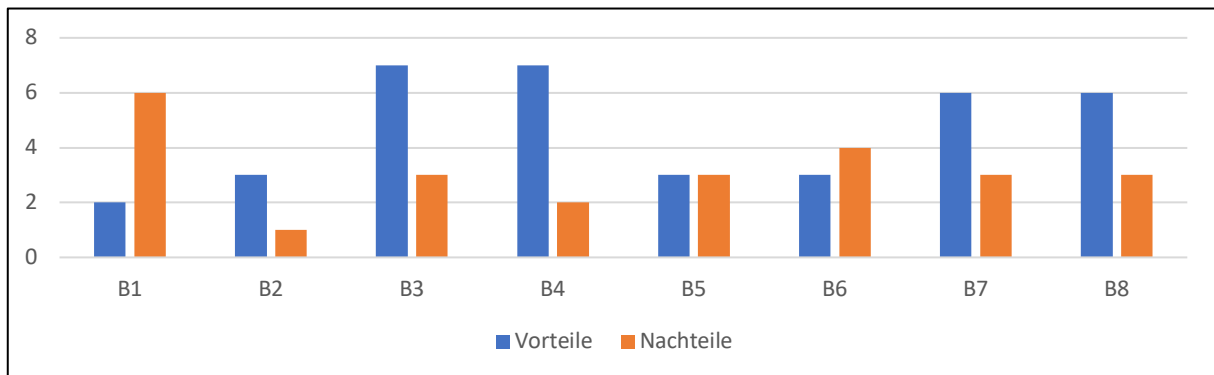
Abbildung 13: Anteile der Nennungen von mit der Umsetzung der Inklusion verbundenen Vorteilen und Nachteilen



Quelle: Eigene Erstellung

Bei einem Vergleich der Anzahl der Nennungen von Vor- und Nachteilen pro Interview wird jedoch deutlich, dass dieser übergreifende Trend sich nicht bestätigen lässt. Die Abbildung 14 verdeutlicht, dass nicht alle Befragten mehr Vorteile mit der Inklusion als Nachteile verbinden, da insbesondere von B1 und B6 mehr Nachteile geschildert werden.

Abbildung 14: Anzahl der Nennungen von Vor- und Nachteilen bezüglich der Umsetzung der Inklusion nach Befragten



Quelle: Eigene Erstellung

Leitfrage 4: Wie charakterisieren die Befragten die beteiligten Personen sowie die Entwicklung der Inklusion an der Schule?

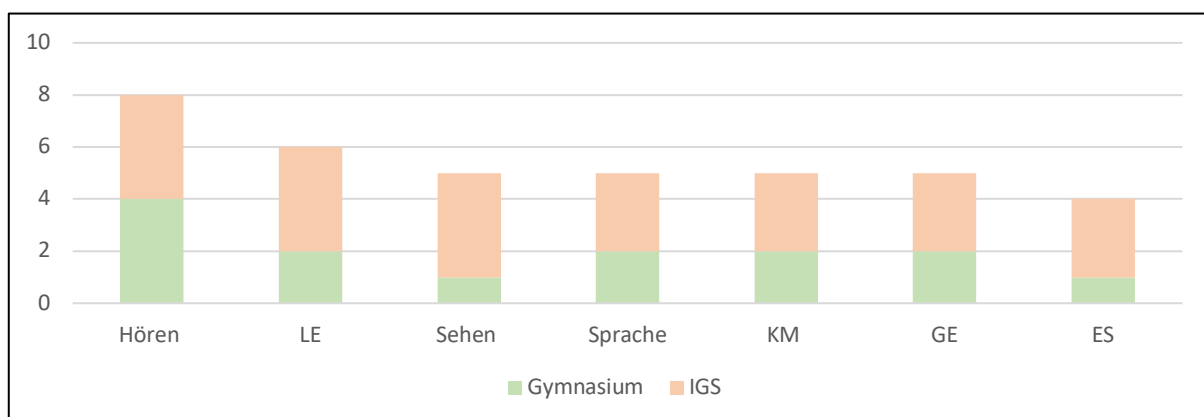
Hinsichtlich der zentralen Schritte der Einführung inklusiver Prinzipien benennen sechs Befragte die Schaffung von Strukturen und Konzepten sowie die damit verbundene Vorbereitung des Vorhabens als notwendig (B1, B2, B3, B4, B5, B7). In diesem Zusammenhang wird jedoch von fünf Befragten darauf verwiesen, dass bereits vor 2013 an der Schule SuS mit auffälligem Verhalten aufgenommen bzw. integrative Prinzipien umgesetzt wurden (B1, B2, B3, B5, B6). Als weiteres zentrales Element der Entwicklung der Schule wird die Erstellung einer Steuerungsgruppe wie beispielsweise einer Fachkonferenz oder Arbeitsgruppe von fünf Befragten benannt (B3, B4, B5, B7, B8). Fortbildungen haben B2, B3 und B4 zufolge ebenfalls eine zentrale Rolle bezüglich der Entwicklung der Schule gespielt.

Darüber hinaus geben jeweils zwei Befragte das Einbringen von Know-how ins Kollegium (B1, B5), die externe Unterstützung und den Austausch (B2, B3) sowie die Ausstattung der Schule mit Differenzierungsräumen (B7, B8) als zentrale Schritte der Entwicklung der Schule an. Lediglich B4 thematisiert eine Informationsveranstaltung sowie die aktive Mitnahme aller schulischen Gruppen als weitere zentrale Schritte bezüglich der Entwicklung der Schule.

Vier der acht Befragten geben an, dass die Entwicklung der Inklusion an der Schule von keinen Widerständen begleitet wurde (B1, B3, B4, B8). In diesem Zusammenhang verweisen B3, B6 und B8 auf die Äußerungen von Ängsten und Bedenken sowie die Äußerungen von Nachfragen, die von B2 benannt werden, wohingegen lediglich B7 von dem Aufkommen massiver Widerstände durch vereinzelte Eltern berichtet.

Die Schülerschaft der jeweiligen Schulen wird von sechs Befragten als heterogen beschrieben (B1, B2, B3, B5, B6, B8). B4 verweist auf eine freundliche, ruhige und unproblematische Schülerschaft. Von B7 wird die Schülerschaft als offen, welterfahren und selbstbewusst charakterisiert. Die Verteilung der Förderschwerpunkte wird in der Abbildung 15 dargestellt. Auffällig ist hierbei jedoch, dass bei einem Vergleich der Schulformen lediglich in Bezug auf den Unterstützungsbedarf Hören an allen Schulen SuS beschult werden. Die anderen Förderschwerpunkte werden nicht durchgängig an den Schulen der Befragten unterrichtet. Insbesondere die Beschulung der zieldifferenten Unterstützungsbedarfe GE und LE erfolgt nur an zwei der vier Gymnasien (B2, B4). SuS mit dem Unterstützungsbedarf ES werden nur an einem der vier befragten Gymnasien unterrichtet. Bezüglich der IGSen wird deutlich, dass jeweils sechs (B5, B6, B8) bzw. alle sieben Förderschwerpunkte (B7) beschult werden. Darüber hinaus lässt sich den Beschreibungen der Befragten entnehmen, dass an den IGSen deutlich mehr Klassen inklusiv beschult werden als an den Gymnasien.

Abbildung 15: Verteilung der Förderschwerpunkte an den Schulformen nach Förderschwerpunkt



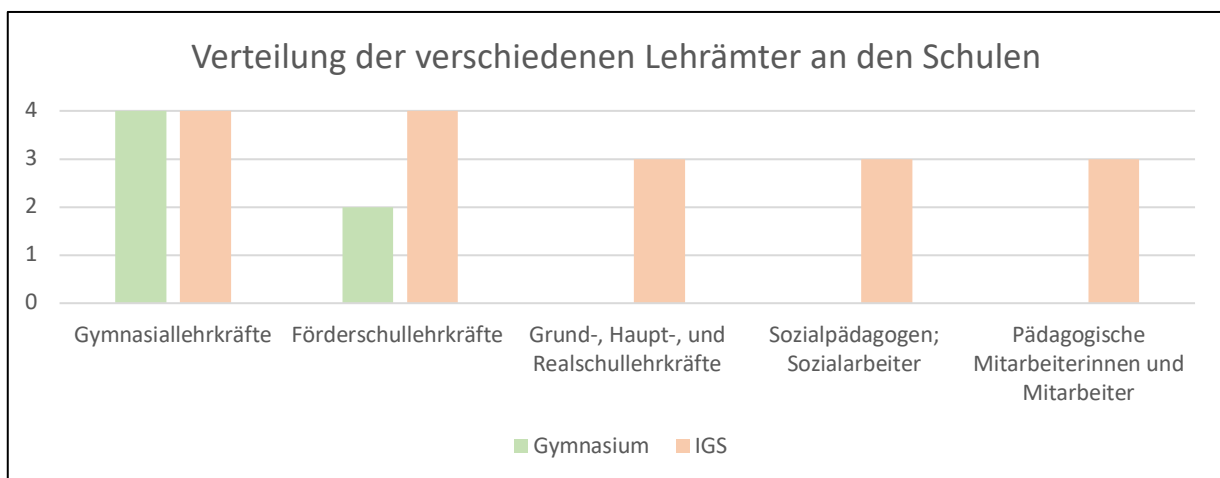
Quelle: Eigene Erstellung

Bezüglich der Lehrerschaft äußern vier der acht Befragten eine teilweise sehr große Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Inklusion (B1, B3, B7, B8). B2 berichtet

diesbezüglich über eine Selbstverständlichkeit hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Thema im Kollegium. Von B4 wird betont, dass sich das Kollegium durch unterschiedliche Einstellungen auszeichnet. Jedoch verweisen alle Befragten, die an einem Gymnasium arbeiten, darauf, dass die Lehrkräfte über wenige Vorerfahrungen bezüglich des Umgangs mit der Inklusion verfügen (B1, B2, B3, B4). Diesbezüglich wird lediglich von B5 und B8 auf hohe Erfahrungswerte im Kollegium verwiesen, wobei B8 auf eine Verjüngung des Kollegiums und eine damit verbundene Abnahme der Vorerfahrungen hinweist. B3 und B8 äußern darüber hinaus die Skepsis, die im Kollegium herrschte, betonen dabei allerdings, dass sich diese inzwischen relativiert hat.

Die Abbildung 16 verdeutlicht die verschiedenen Berufsgruppen, aus denen sich die Lehrerschaft an den Schulen der Befragten zusammensetzen. Diesbezüglich ist auffällig, dass lediglich an den IGSen Berufsgruppen wie Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorzufinden sind. Bezüglich des Einsatzes von Sonderpädagoginnen und -pädagogen am Gymnasium besteht ein Zusammenhang mit dem Unterrichten von SuS mit den Unterstützungsbedarfen LE und GE. Lediglich die Schulen, die SuS mit diesen zieldifferent zu beschulenden Unterstützungsbedarfen unterrichten, verfügen über sonderpädagogische Expertise im Kollegium. Die weiteren Unterstützungsbedarfe, die zielgleich unterrichtet werden, werden nicht durch eine sonderpädagogische Lehrkraft begleitet, wobei dieses ebenfalls, mit Ausnahme des Unterstützungsbedarfs ES, an den IGSen in dieser Art gehandhabt wird.

Abbildung 16: Verteilung der verschiedenen Lehrämter an den Schulformen



Quelle: Eigene Erstellung

Leitfrage 5: Welche der bereits implementierten Maßnahmen erachten die Befragten als notwendig für die gelingende Umsetzung der Inklusion?

Hinsichtlich des Schulgebäudes wird von sechs Befragten auf die Bedeutung der Fachräume und insbesondere einer KÜcheneinrichtung verwiesen (B2, B3, B4, B5, B7, B8). Vier Befragte erachten Maßnahmen zur Verbesserung der Akustik in den Klassenräumen ebenfalls als notwendig für eine gelingende Umsetzung der Inklusion (B2, B4, B5, B7). Hinsichtlich des Gebäudes wird von drei Befragten betont, dass eine Barrierefreiheit gegeben ist (B1, B5, B8). Zwei Befragte erwähnen die Nutzung von Multiactiveboards als Grundlage für das Gelingen der Inklusion der Unterstützungsbedarfe Sehen und Hören (B5, B7). Bezüglich der gelingenden Inklusion des Unterstützungsbedarfs Sehen wird von B8 auf die Arbeit an speziellen, mit einer Lampe ausgestatteten Tischen sowie von B7 auf die Arbeit am Laptop verwiesen. B7 betont des Weiteren die Bedeutung von den vorhandenen Physiotherapie- und Bewegungsräumen. Sechs der acht Schulen der Befragten verfügen über einen Differenzierungsraum (B1, B2, B4, B6, B7, B8). Lediglich in der Schule von B5 sind diese nicht vorhanden. In der Schule von B3 wird aktuell ein solcher Raum eingerichtet. Dabei betonen B3, B4, B7 und B8 die Nutzung dieser durch verschiedene Gruppen, wohingegen in der Schule des B2 der Raum nur für die Auslagerung des Unterrichts der inklusiv beschulten SuS genutzt wird. Hinsichtlich der Ausstattung der Räume wird von B3, B4 und B7 eine schlichte und anregungsarme Einrichtung genannt.

Bezüglich der zeitlichen Gestaltung wird von allen Schulen auf ein breites Ganztagsangebot verwiesen, welches in den unterschiedlichen Formen der Ganztagsorganisation¹² umgesetzt wird. B2, B3 und B4 erwähnen bezüglich der zeitlichen Gestaltung, dass die Einführung von Erholungs- und Frühstücksphasen für die SuS mit Unterstützungsbedarf individuell geregelt wird. Für das Gelingen der Inklusion mit einem Fokus auf die zeitliche Gestaltung wird von B4 und B7 auf die Möglichkeit verwiesen, Angebote für die SuS mit einem zieldifferent zu beschulenden Unterstützungsbedarf während der Zeit der für sie nicht vorgesehenen zweiten Fremdsprache zu organisieren. Hinsichtlich eines Gelingens der Inklusion wird des Weiteren von B5 auf die Notwendigkeit eines offenen Anfangs sowie von B2 auf eine frei einzurichtende Fünf-Minuten-Pause verwiesen.

Bezüglich des Unterrichts verweisen fünf Befragte auf die Notwendigkeit einer äußeren Differenzierung (B2, B3, B4, B7, B8), die auf einer Binnendifferenzierung aufbaut, wobei diese an den vier IGSen (B5, B6, B7, B8) konsequent und an zwei Gymnasien (B2, B4) nur in den inklusiv beschulten Klassen umgesetzt wird. Als zentrales Element eines inklusiven Unterrichts wird von drei Befragten auf die Orientierung an den SuS (B1, B5, B7) sowie auf den möglichst

¹² Auf eine genauere Betrachtung des gebundenen, offenen und teilgebundenen Ganztagsunterrichts wird an dieser Stelle verzichtet.

langen Einbezug der SuS mit einem zieldifferent zu beschulenden Unterstützungsbedarf verwiesen (B3, B4, B7). B1 betont in diesem Zusammenhang, dass der Unterricht nicht auf Binnendifferenzierung basiert, Hilfestellungen auf Karten jedoch SuS mit Schwierigkeiten unterstützen sollen. Darüber hinaus wird von B1 die Lehrkraft in einer moderierenden Rolle als zentral für das Gelingen von Unterricht angesehen. B3 und B4 erachten die Arbeit an dem didaktischen Kern als Möglichkeit, einen binnendifferenzierten Unterricht für alle SuS zu ermöglichen, wobei B4 diesbezüglich die Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung als Ansatz vorschlägt. Hinsichtlich des Unterrichts wird von B7 des Weiteren die klassenübergreifende Behandlung von Themen sowie das Vorhandensein von Offenen-Tür- und Wechsel-Prinzipien als Gelingensbedingung erachtet.

Die Umsetzung von Teamstrukturen ist an den Schulen der Befragten B5, B6, B7 und B8 sowie in den inklusiv beschulten Klassen der Schulen von B2 und B4 verankert. Bezüglich der sonderpädagogischen Lehrkräfte verweisen vier Befragte auf die Unterstützung der Umsetzung der Inklusion über die jeweiligen Klassen hinaus (B2, B5, B7, B8). Vier Befragte verweisen ebenfalls in diesem Zusammenhang auf die personenabhängige Durchführung des Team Teachings (B4, B5, B7, B8). An den Schulen von B4, B5 und B7 erfolgt eine gemeinsame Vorbereitung des im Team durchgeführten Unterrichts. B2 und B8 verweisen auf eine nicht konsequente gemeinsame Vorbereitung. Die Teamstrukturen sind an den Schulen von B6, B7 und B8 fest für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch vorgesehen. Als weiteren zentralen Punkt bezüglich der Teamstrukturen wird von B4, B6 und B8 die Zuständigkeit der Förderschullehrkraft für die gesamte Klasse erachtet. Jeweils einmal wird die Herstellung von kleinen Teams zur Gewährleistung einer besseren Kommunikation (B3) sowie die gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte (B4) als Merkmal der Teamstrukturen genannt.

Vier der acht Befragten geben an, dass der inklusive Unterricht an der Schule durch die Kenntnisse der Förderschullehrkraft sichergestellt wird (B2, B4, B7, B8). Diesbezüglich wird darüber hinaus jeweils einmal auf die Arbeit mit Förderplänen für die zieldifferent beschulten SuS (B4), die Fortbildungen und Teamstrukturen (B5) sowie die Doppelsteckung der Hauptfächer als Möglichkeit der Sicherstellung des inklusiven Unterrichts verwiesen.

Bezüglich des Gelingens der Inklusion in der Schule wird von allen Befragten einer IGS auf die Notwendigkeit eines guten Verhältnisses der Leistungsgruppen hingewiesen (B5, B6, B7, B8), wobei sich die Aufnahme der SuS mit Unterstützungsbedarf an den Schulen von B7 und B8 an der Fünf-Prozent-Regel orientiert. Darüber hinaus sprechen sich B5, B7 und B8 gegen die Einrichtung einer separaten Klasse sowie B5 und B6 gegen Einzelinklusionsmaßnahmen aus.

Alle Befragten benennen die Fortbildungen als zentrales Element, welches zu einem Gelingen der Inklusion beiträgt. Darüber hinaus werden von jeweils vier Befragten die Ganztags- sowie Wahlpflichtangebote (B1, B2, B5, B6), die Einrichtung einer Steuergruppe, wie eines Fachbereichs, einer Arbeitsgruppe oder einer Fachkonferenz (B3, B5, B7, B8) und die Kooperationen sowie der Austausch mit anderen Schulen (B1, B2, B3, B4) als Gelingensbedingung für die Umsetzung der Inklusion erachtet. Von jeweils drei Befragten werden diesbezüglich die Förderangebote (B1, B5, B7), die Beratung und Gespräche mit den Eltern (B2, B5, B7) und die Berufsorientierung (B4, B5, B6) genannt. Von jeweils zwei Befragten werden die Umsetzung von Life-Practice-Projekten (B4, B8), die Teilnahme an dem „LemaS“-Projekt sowie die Hochbegabungsförderung (B1, B4), fest eingeplante Treffen zur Koordination und Besprechung (B3, B5), die Schaffung von Angeboten in der Mittagspause (B5, B6) und die Etablierung einer sozialen Gruppe für SuS mit dem Unterstützungsbedarf ES (B6, B7) als Gelingensbedingungen identifiziert. Weitere Maßnahmen, welche die Umsetzung der inklusiven Prinzipien begünstigen, sind die Arbeit an einem Pool-Modell für die Ausstattung von Schulen mit Schulbegleitern (B3), die Schaffung von Anknüpfungspunkte für die Lehrkräfte sowie die Kooperation mit der Lebenshilfe (B4), die Etablierung von Teamstrukturen (B5), die Durchführung von sogenannten Basic-Schulungen für SuS mit dem Unterstützungsbedarf GE (B6), die Vernetzung der Förderschullehrkräfte der IGSen und die fest implementierte Projektstunde (B7) sowie die fest eingerichtete Beratungsstunde von Förderlehrkräften, die Arbeit mit den Schulhunden sowie das Methodentraining (B8).

Leitfrage 6: Welche Werte und Einstellungen erachten die Befragten als notwendig für die gelingende Umsetzung der Inklusion?

Hinsichtlich der Bedeutung eines Leitbildes wird von zwei Befragten der verbindliche Charakter betont (B2, B4), wobei von B4 und B7 unterstrichen wird, dass die Einführung der Inklusion durch die Inhalte des schulinternen Leitbildes geprägt wurde. B1 erachtet das Leitbild als Alleinstellungsmerkmal, wohingegen von B8 betont wird, dass das Leitbild die Heterogenität der Schülerschaft widerspiegeln muss. Von B4 wird das Leitbild als Grundlage aller pädagogischer Entscheidungen verwendet.

Die Leitbilder der einzelnen Schulen der Befragten sind sehr unterschiedlich. Innerhalb des Leitbildes von B1 und B5 wird das Entdecken der Besonderheiten bzw. die Stärkung von Stärken als Inhalt dargestellt. Dabei beinhaltet das Leitbild der Schule von B5, genauso wie von B4 die Individualisierung der SuS. Als weiteres wichtiges Element ist in dem Leitbild der Schule von B1 das Erleben von Erfolgserlebnissen sowie die Identifikation der SuS mit der

Schule enthalten. B2 benennt den Anspruch, den SuS der Schule gute Chancen zu bieten, als zentralen Inhalt des Leitbildes. Das Leitbild der Schule von B3 beinhaltet die Bildung des gesamten Menschen sowie die Vorbereitung der SuS auf das Mensch-Sein. Zentrales Element des Leitbildes der Schule von B4 ist die Unterbreitung von Lernangeboten gemäß der Interessen der SuS. Das Leitbild der Schule von B5 basiert auf dem Erwerb sozialer Kompetenzen durch das Lernen in der Heterogenität, wobei B7 das Leitbild als ein Leitbild einer *Schule für alle* beschreibt. Die Betonung von Verschiedenheiten sowie Gemeinsamkeiten ist der zentrale Inhalt des Leitbildes von B8.

Hinsichtlich der für die gelingende Umsetzung der Inklusion notwendigen Werte wird von vier Befragten die Wertschätzung genannt (B2, B4, B5, B7). Drei Befragte sehen diesbezüglich Offenheit als zentralen Wert an (B3, B7, B8). Jeweils zwei Befragte verweisen auf die Akzeptanz (B2, B4) sowie Toleranz (B1, B4) der an der Umsetzung beteiligten Personen. Jeweils einmal werden die Anerkennung von Leistung (B1), die Verbundenheit und Achtsamkeit (B2), die Empathie (B6) und die Wertigkeit (B7) als Werte der gelingenden Inklusion benannt.

Hinsichtlich der notwendigen Einstellungen für das Gelingen der Inklusion wird von jeweils zwei Befragten auf den Mut zu Veränderungen (B3, B8) und auf eine nicht vorhandene Unterscheidung der SuS verwiesen (B7, B8). Jeweils einmal werden der Leistungsgedanke des Gymnasiums (B1), eine Abkehr von der Akzeptanz von allem (B1), die Selbstverständlichkeit bezüglich der Auseinandersetzung mit der Thematik (B2) und das Erleben eines Gemeinschaftsgefühls in der Begegnung mit Vielfalt (B4) erwähnt. B5 verweist ebenfalls darauf, dass die Lehrkraft die Kinder mögen muss.

Die Äußerungen bezüglich des für die Umsetzung notwendigen Verhaltens variieren stark. Die einzige Übereinstimmung betrifft eine von vier Befragten als notwendig benannte Reflexion (B2, B3, B4, B6). Die im Folgenden aufgelisteten Aspekte des für die gelingende Umsetzung der Inklusion notwendigen Verhaltens werden von den Befragten jeweils einmal genannt: Einhalten von Ordnung und Regeln (B1), Förderung von Leistung und Forderung des Maximalen (B1), Unaufgeregtheit und Schülerorientierung (B2), Vermittlung des Mehrwertes unter Berücksichtigung der Neugierde der SuS (B3), Unterstützung der Lehrkräfte (B4), Annahme eines Jeden (B5), Zulassen von anderen Meinungen und Menschen (B6), keine Akzeptanz von Mobbing und Ausgrenzungen (B7), Glaube an Überzeugungen (B8).

Bezüglich des Menschenbildes wird von den Befragten die Betrachtung des Kindes in der Gesamtheit im Sinne eines von B8 benannten humanistischen Ansatzes als zentrales Merkmal genannt (B1, B4, B5, B6, B8), wobei B2 und B3 betonen, dass das Menschenbild im Laufe des

Lebens entwickelt wird. Hinsichtlich des Menschenbildes wird des Weiteren von B4 und B7 betont, dass es sich bei der Umsetzung der Inklusion um ein zentrales Menschenrecht handelt. Von B1 wird in diesem Zusammenhang die Gleichwertigkeit der individuellen Voraussetzungen und der Anforderungen des Zusammenlebens in der Gesellschaft als zentrales Merkmal erachtet. B2 erachtet die Anerkennung des Wertes eines Menschen sowie die Menschlichkeit und ein Begegnen auf Augenhöhe als notwendig. Von B3 wird auf ein nicht-defizitäres Menschenbild verwiesen, welches von B4 durch die Nennung eines Verzichts auf Etikettierungen unterstützt wird.

Leitfrage 7: Wie bewerten die Befragten den aktuellen Stand der Umsetzung der Inklusion an ihrer Schule und wo identifizieren sie Handlungsbedarfe?

Bezüglich der Umsetzung der Inklusion an der eigenen Schule wird von drei Befragten darauf hingewiesen, dass sich die Umsetzung bislang am Anfang der Entwicklung befindet (B2, B3, B4). Die Bereitschaft und die Anstrengung der an der Umsetzung der Inklusion beteiligten Lehrkräfte wird von ebenfalls drei Befragten positiv bewertet (B1, B4, B5), wobei B1 und B4 in diesem Zusammenhang betonen, dass eine Bewertung aufgrund der vorhandenen Mängel sowie der Komplexität des Themas als schwierig zu erachten ist. Von den Befragten wird zweimal die Note 2 (B7, B8) und einmal die Note 3 (B6) für die Umsetzung der Inklusion an der eigenen Schule vergeben, wobei von diesen drei Befragten eine um einen Notenwert bessere Note bei einem Vergleich mit anderen Schulen verteilt wird. Von B6 wie auch B2 wird in diesem Zusammenhang auf das Glück mit den beteiligten Personen verwiesen. B3 bewertet die ersten Versuche der Umsetzung der Inklusion sowie deren Vorbereitung positiv, wobei darauf verwiesen wird, dass die Inklusion im Vorfeld mit einer 4 oder 5 zu bewerten ist. Negative Bewertungen erfolgen von B1 in Bezug auf die Gesamtinklusion, von B5 unter Berücksichtigung der personellen Ausstattung sowie von B8 bezüglich der Landesschulbehörde, wobei darauf hingewiesen wird, dass diese die Anforderung nicht erfüllt hat.

Bezüglich der Probleme werden von den 50 Äußerungen der Befragten insgesamt 20 Äußerungen von Problemen in Bezug auf die Lehrerschaft bzw. deren Beruf getroffen. Hierbei wird von sieben Befragten die Zeitknappheit der Lehrkräfte als Problem erachtet (B1, B3, B4, B5, B6, B7, B8). Bezüglich der Lehrkräfte wird des Weiteren die mangelnde Ausbildung sowie Expertise (B3, B5, B6, B8), die abrupte Veränderung des Lehrerberufes (B1, B3, B6), die zu geringen personellen Ressourcen (B1, B4, B5), die mangelnde Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung (B1, B7) sowie ebenfalls die Überforderung der Förderschullehrkräfte (B4) als Problem angesehen. Darüber hinaus werden von vielen Befragten Probleme bezüglich der

Strukturen sowie der allgemeinen Regelungen in dem Schulsystem als hemmende Einflüsse auf die Umsetzung der Inklusion identifiziert. Zu diesen zählen neben der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems (B1, B2, B4, B7) und der von B1 thematisierten Tatsache, dass die Schulformen IGS und Gymnasium als sich nicht ergänzende Schulformen anzusehen sind, die Art der Zuweisung der SuS zu Schulen (B1, B4, B6), die mangelnden Strukturen, die durch die Politik vorgegeben werden (B7, B8) sowie die kindgebundene Zuweisung von Stunden der sonderpädagogischen Unterstützung (B7, B8). B1 und B4 erachten des Weiteren die Auflösung der Förderschulen ohne eine Schaffung von Alternativen als weiteres Problem. Bezüglich der kindgebundenen Zuweisung von Stunden verweist B1 ebenfalls darauf, dass viele SuS zur Stundengenerierung zu Inklusionsfällen im Sinne einer „Pseudoinklusion“ gemacht werden. Als weiteres Problem wird von B1 der freie Elternwille sowie von B2 die Negierung eines Inklusionsfalles durch die Eltern erachtet. Das Missverständnis des Begriffes der Inklusion (B1), die Veränderung der räumlichen Gegebenheiten von Gymnasien durch die Umstellung auf G9 (B2), die gesellschaftliche Tendenz der Segregation sowie eine Fokussierung auf finanzielle Mittel (B3), die Dauer der Umsetzung (B3) sowie der Verlass auf die Differenzierung (B6) und die mangelnde Zusammenarbeit von Schulen (B7) werden als weitere Faktoren benannt, welche die Umsetzung inklusiver Prinzipien an den Schulen behindern. Von B1 wird des Weiteren auf zu viel Ideologie sowie fehlende Mechanismen für den Umgang mit nicht adäquatem Verhalten verwiesen. Darüber hinaus werden von B4 die mangelnde Umsetzung der Inklusion an den berufsbildenden Schulen, der Widerstand, der von vielen Gymnasien ausgeübt wird, sowie die Stigmatisierung und die Zuweisung eines jeden schulinternen Problems zur Inklusion als zentrale Probleme herausgestellt. B8 betont darüber hinaus die Ablehnung von Hilfsmittel durch SuS in der Phase der Pubertät als weiteres Problem, welches jedoch das einzige Problem darstellt, das aus dem Verhalten der SuS resultiert.

Als zentrale allgemeine Handlungsbedarfe werden von den Befragten die Verbesserung der Personalsituation (B1, B3, B6) sowie die fortschreitende Implementierung inklusiver Prinzipien genannt, sodass die Notwendigkeit über diese Prinzipien zu diskutieren nicht weiter fortbesteht (B3, B5, B7). Das Eingehen von Kompromissen (B1, B6), die allgemeine Würdigung von Alternativen zum Studium (B1, B7), die Vereinfachung von Prozessen (B3, B6) sowie Maßnahmen zur Veränderung des Blickes (B3, B4) werden ebenfalls als allgemeine Handlungsbedarfe identifiziert. Darüber hinaus wird die stadtteilbezogene Anmeldung sowie die Betrachtung der Ist-Situation (B1), das Einlassen auf den Prozess (B3), die Veränderung des Arbeitsmarktes (B4), die Etablierung einer klaren politischen Regelung (B7) sowie die Festlegung der Fächer, die doppelt gesteckt zu unterrichten sind (B8) als weitere

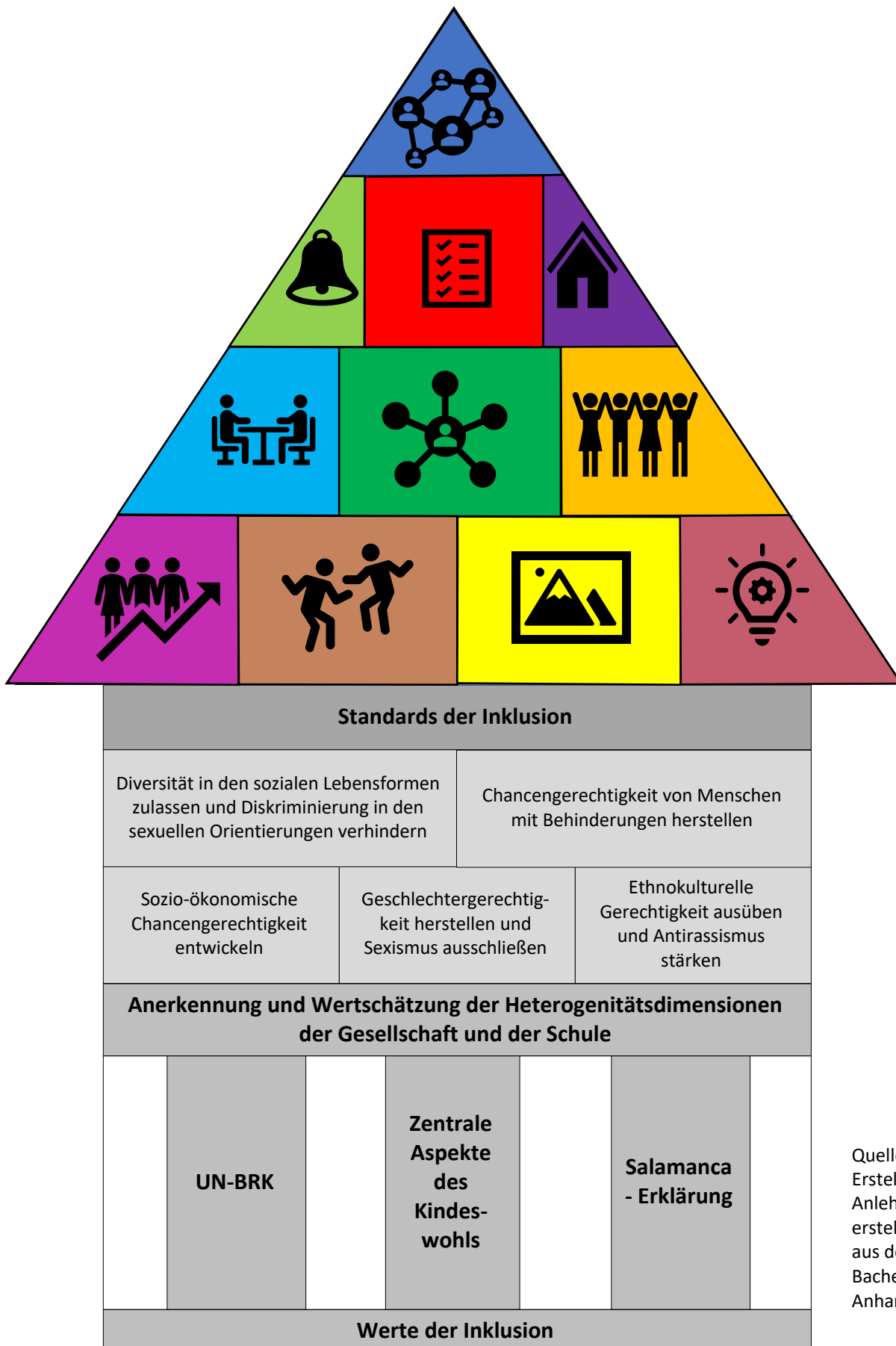
Handlungsbedarfe benannt. Die auf die Schule der Befragten bezogenen Handlungsbedarfe weisen eine weniger große Übereinstimmung auf. Lediglich die Einstellung von mehr Personal wird von zwei Befragten (B5, B7) benannt. Die weiteren geschilderten Handlungsbedarfe werden jeweils nur von einer Person geschildert. Diese beziehen sich auf die Sicherstellung des Umgangs mit den SuS mit Unterstützungsbedarf in der Phase der Pubertät sowie die Überprüfung der räumlichen Gegebenheiten (B2), die feste Zuordnung von Förderschullehrkräften zu einer Klasse sowie deren Aufnahme in das Klassenleitungsteam (B4), die Einrichtung von Differenzierungs- und Ruheräumen (B5), die Veränderung der Rhythmisierung sowie die Etablierung eines offenen Anfangs (B6) und die Einführung eines vermehrten Auflösens des Klassenverbandes (B8).

Leitfrage 8: Welche Empfehlungen sprechen die Befragten an andere Schulen aus, die sich noch am Anfang der Entwicklung der Inklusion befinden?

Die Empfehlungen, welche von den Befragten an andere Schulen ausgesprochen werden, unterscheiden sich deutlich. Dieses ist auf die unterschiedlichen Erfahrungen mit der Umsetzung der Inklusion zurückzuführen. Die Suche nach Partnern sowie Personen mit Erfahrungen (B1, B2, B3, B8) und eine gute Vorbereitung (B2, B3, B4) werden von jeweils vier bzw. drei Befragten als Empfehlung ausgesprochen. Des Weiteren verweisen B2 und B3 auf Mut, der für die Umsetzung benötigt wird. B5 und B7 sprechen darüber hinaus die Empfehlung aus, die Förderschullehrkräfte in das Klassenleitungsteam aufzunehmen. Ein Austausch mit Gymnasien (B1) und Grundschulen (B3) wird ebenfalls empfohlen, wobei von B3 in diesem Zusammenhang die Fokussierung des einzelnen Kindes betont wird. Die Umsetzung der Inklusion wird hinsichtlich der Empfehlungen von B4 als Marathonlauf beschrieben, wobei die „Läufer“ ein Bewusstsein über die Dauer sowie eine Vorbereitung auf den „Lauf“ benötigen, dann jedoch den „Lauf“ starten müssen. Als weitere Empfehlungen werden die Unaufgeregtheit bei der Umsetzung (B2), die Vermeidung von Grundsatzdiskussionen (B3), die Suche nach Ansatzpunkten in dem schulinternen Leitbild (B4), die Etablierung von Teamzeiten (B5) sowie die inhaltliche Gestaltung der Mittagszeit, das regelmäßige Arbeiten am Thema und die Etablierung eines offenen Anfangs (B6) ausgesprochen. Von B7 wird des Weiteren die Suche nach Kämpfern und von B8 die Überprüfung der räumlichen Gegebenheiten sowie der Innovationsfähigkeit des Publikums empfohlen.


6.3 Leitlinien für die Umsetzung der Inklusion

Abbildung 17: Das Haus der Inklusion 2.0



Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an erstellte Abbildung aus der Bachelorarbeit (vgl. Anhang F))

Die im Folgenden dargestellten Leitlinien beschreiben die aus den zentralen Aussagen der Interviews abgeleiteten Handlungsempfehlungen für Schulen für die gelingende Umsetzung der Inklusion. Hierbei wurden fallübergreifend und schulformunspezifisch die Aussagen der Befragten analysiert und in Leitlinien zusammengefasst. Zentral für die Erstellung der Leitlinien sind vor allem die Ergebnisse der Leitfragen fünf, sechs, sieben und acht sowie die zentralen Erkenntnisse aus der Leitfrage drei und die Schritte der Entwicklung, welche aus der Leitfrage vier stammen. Für die Veranschaulichung der Leitlinien wird die im Rahmen der Bachelorarbeit erstellte Grafik des *Hauses der Inklusion* weiterentwickelt, indem die Leitlinien als Ziegelsteine des Daches des Hauses dargestellt werden. Im Rahmen der Bachelorarbeit wurde im Dach des Hauses die Vision einer *Schule für alle* mit der einhergehenden Mission der Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit vorgesehen. Die Leitlinien stellen nun Orientierungen für die Arbeit an der Realisierung der Vision dar. Darüber hinaus wird durch die Darstellung der Leitlinien in Form von Ziegelsteinen des Daches verdeutlicht, dass bei Fehlen eines Ziegelsteines bzw. der Umsetzung einer Leitlinie das Dach beschädigt und es somit in Bezug auf äußere Einflüsse undicht ist. Nur durch das Erfüllen jeder einzelnen Leitlinie kann die inklusive Schule als intakte Schule angesehen werden. Die Anordnung der Leitlinien in der Abbildung ist dabei nicht als hierarchische Anordnung zu begreifen. Die einzelnen Leitlinien werden im Folgenden dargestellt:

	Einen inklusiven Unterricht umsetzen
<ul style="list-style-type: none">- Umsetzung eines binnendifferenzierten Unterrichts durch die gemeinsame Arbeit an einem didaktischen Kern- Ermöglichung eines möglichst langen gemeinsamen Lernens aller SuS, auch wenn teilweise eine äußere Differenzierung vonnöten ist- Umsetzung des inklusiven Unterrichts durch multiprofessionelle Teams sowie Team Teaching- Orientierung des Unterrichts an der Zone der nächsten Entwicklung der SuS- Orientierung des Unterrichts an den Interessen der SuS- Implementierung von fest eingeplanten Projektstunden zur Schulung der Sozial- und Methodenkompetenz sowie Fokussierung der einzelnen Stärken und Interessen der SuS	



Eine inklusive Zeitgestaltung einführen

- Einrichtung eines offenen Anfangs
- Individuelle Gestaltung der Unterrichtszeiten durch frei einzurichtende Erholungs-, Frühstücks- und Pausenzeiten
- Schaffung von diversen Angeboten in der Mittagspause
- Schaffung eines Ganztagsangebotes
- Nutzung der Unterrichtszeit der zweiten Fremdsprache zur Durchführung von Fördermaßnahmen



Inklusive Strukturen schaffen

- Erstellung eines Konzeptes als Grundlage der Umsetzung der Inklusion
- Einbringen von Know-how ins Kollegium mithilfe von Fortbildungsmaßnahmen sowie der Einstellung von qualifiziertem Fachpersonal
- Erstellung einer Steuergruppe zur Überwachung der Umsetzung der in dem Konzept festgelegten Maßnahmen



Ein inklusives Schulgebäude errichten

- Durchführung von Maßnahmen, die zu einer Barrierefreiheit des Schulgebäudes führen (Installation von Rampen, Schallisolierung, usw.)
- Installation von barrierefreien Fachräumen
- Einrichtung von anregungsarmen Differenzierungsräumen
- Einrichtung von „speziellen“ Räumen (Physiotherapieraum, Bewegungsraum, Ruheraum, usw.)



Einen inklusiven Umgang der beteiligten Personen gestalten

- Anerkennung von Heterogenität realisieren
- Keine Klassifizierung der SuS vornehmen
- Kein Herausstellen des besonderen Charakters
- Vergabe von konstruktivem Feedback



Kooperationen schaffen und Übergänge erleichtern

- Kooperationen mit anderen standortnahen Schulen realisieren (Grundschulen, weiterführende Schulen)
- Suche nach Partnerschulen
- Nutzung von externer Unterstützung (z.B. Lebenshilfe, Förderzentren, Mobile Dienste)
- Umsetzung von Beratungsgesprächen mit Eltern bei dem Übergang der SuS von der Grundschule an die weiterführende Schule



Lerngruppen inklusiv zusammensetzen

- Keine Durchführung von Einzelinklusionsmaßnahmen
- Bildung von heterogenen Klassen mit ausgeglichenen Leistungsverhältnissen
- Festlegung der Zugehörigkeit der Förderschullehrkräfte für die gesamte Klasse



Lehrkräfte unterstützen und inklusive Lehrkräfte aus- und fortbilden

- Durchführung einer klassenübergreifenden Behandlung von Themen zur Reduzierung der Unterrichtsvorbereitung
- Schaffung von Anknüpfungspunkten für Lehrkräfte innerhalb des Ganztagsangebotes
- Realisierung einer gemeinsamen Vorbereitung von Unterrichtseinheiten durch Lehrkräfte eines Jahrganges (Teamzeiten)
- Nutzung von verschiedenen Speichermedien zur Erstellung einer Material-Sammlung
- Realisierung von Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten für Lehrkräfte
- Implementierung von Beratungsstunden durch Förderschullehrkräfte
- Durchführung von Fortbildungen
- Thematisierung der Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen



Erfolgslebnisse ermöglichen und Unterstützung garantieren

- Fokussierung der Berufsorientierung
- Einrichtung eines vielfältigen Ganztagsangebotes
- Umsetzung von Life-Practice-Projekten für alle SuS
- Durchführung von Förderangeboten, die sich an den Bedarfen der SuS orientieren
- Einrichtung von speziellen Gruppen, in denen die Probleme der SuS thematisiert und gelöst werden können
- Fokussierung der Hochbegabungsförderung



An einem inklusiven Leitbild orientieren

- Orientierung des Leitbildes an der Diversität der Schülerschaft, um diese widerzuspiegeln
- Suche nach Anknüpfungspunkten im Leitbild im Rahmen der Einführung der Inklusion
- Entwicklung eines Leitbildes für *eine Schule für Alle* unter Beteiligung aller relevanten Personengruppen
- Nutzung des Leitbildes als Referenz



Ein einheitliches Grundverständnis etablieren

- Schaffung eines grundsätzlichen und einheitlichen Verständnisses der Begriffe Inklusion und *eine Schule für Alle*
- Akzeptanz und Annahme der Inklusion
- Mitnahme aller schulischen Gruppen
- Umsetzung von Maßnahmen, die Ängsten und Bedenken entgegenwirken

6.4 Abschließende Reflexionen

6.4.1 Reflexion der Studie

Resümierend lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Studie die im Vorfeld formulierte Fragestellung sowie die untergeordneten Leitfragen beantwortet sowie Leitlinien für die gelingende Umsetzung der Inklusion erstellt werden konnten. Der für die Durchführung der Interviews erstellte Leitfaden konnte hierfür erfolgreich genutzt werden. Die für die Auswertung verwendete Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse ermöglichte die Erstellung von Kategorien sowie einen Vergleich der Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner, der von zentraler Bedeutung für die Erstellung der Leitlinien war. Bei der

Durchführung der Interviews wurden vor allem die im Vorfeld durchgeführten Pretests als hilfreich empfunden, da diese eine Sicherheit bezüglich der Interviewführung sowie dem Umgang mit den Interviewten ermöglichten. Durch eine intensive Kommunikation mit den Befragten im Vorfeld der Interviews wurde sichergestellt, dass für die Interviews genug Zeit sowie eine ruhige Atmosphäre zur Verfügung standen. Die Arbeit mit den Protokollbögen stellte sich als hilfreich dar, da insbesondere die Aufklärung über das Forschungsvorhaben sowie die Zusicherung der Anonymisierung und die stichpunktartige Erfassung und Reflexion der Interviewsituation sichergestellt werden konnten. Im Rahmen der Durchführung der Interviews sowie der anschließenden Auswertung konnten jedoch ebenfalls Schwächen des Erhebungsinstrumentes erkannt werden. Bezüglich der Frage sieben des Interviewleitfadens wurden häufig Nachfragen von den Befragten gestellt, sodass eine Umformulierung der Frage bei einer erneuten Durchführung der Befragung als empfehlenswert erachtet wird. Darüber hinaus konnte im Rahmen der initiierenden Textarbeit festgestellt werden, dass sich die Antworten auf die zweite und dritte Frage des Leitfadens häufig ähnelten. Eine veränderte Formulierung der zweiten Interviewfrage, die eine eindeutige Fokussierung auf die von den Befragten mit der Umsetzung der Inklusion gemachten Erfahrungen ermöglicht, würde an dieser Stelle einer Überschneidung der Antworten entgegenwirken. Des Weiteren wurden im Rahmen dieser beiden Interviewfragen häufig die persönlichen Erfahrungen der Befragten simultan zu den Erkenntnissen genannt, welche durch die Umsetzung inklusiver Prinzipien erlangt werden konnten. Durch die Bildung zweier separater Kategorien, die durch deren Definition eine eindeutige Zuweisung der Aussagen ermöglichten, konnten die Aussagen der Befragten getrennt betrachtet und die persönlichen Erfahrungen von den zentralen Erkenntnissen getrennt werden. Darüber hinaus wurde die Frage bezüglich des Leitbildes im Rahmen der Auswertung der Transkripte als problematisch eingestuft. Diese Auffassung resultiert aus der Tatsache, dass viele Befragte den genauen Wortlaut des Leitbildes in dem Interview nannten, dieser jedoch aufgrund der Wahrung der Anonymität für die Auswertung nicht verwendet werden konnte. Eine Umformulierung der Frage durch die Betonung der inklusiven Merkmale würde eine Auswertung an dieser Stelle vereinfachen.

Im Rahmen der Durchführung der Interviews sowie der Akquise möglicher Interviewpartnerinnen und -partnern konnte eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema sowie der Weitergabe von Erfahrungswerten erkannt werden, da lediglich zwei Schulen auf eine Anfrage nicht reagierten und die Befragten stets intensive Einblicke in die Umsetzung der Inklusion an ihrer Schule ermöglichten. Darüber hinaus wurde von jeder Interviewpartnerin

bzw. jedem Interviewpartner der Wunsch geäußert, die Ergebnisse dieser Studie zur Weiterentwicklung der Inklusion an der eigenen Schule zu erhalten. Die aktuelle Debatte bezüglich der Umsetzung der Inklusion an den weiterführenden Schulen Hannovers tat der Umsetzung des Forschungsvorhabens dabei keinen Abbruch und es wurden vielfältige Stellungnahmen geäußert. Auch wenn die Studie nicht wie zunächst geplant nur mit Mitgliedern der Schulleitung der jeweiligen Schulen durchgeführt werden konnte (vgl. Kapitel 5.2.1), wurde durch die Aufnahme von Gymnasial- sowie Förderschullehrkräften der Blickwinkel insbesondere in Bezug auf die aktive Umsetzung der Inklusion im Unterricht erweitert. Die Durchführung der Paarinterviews ist außerdem positiv in Bezug auf das Forschungsvorhaben zu bewerten, da häufig Beschreibungen vertiefend dargestellt oder Meinungen differenzierter geschildert wurden. Das unausgeglichene Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Befragten ist im Rahmen der Studie als nicht problematisch zu erachten, da der Fokus nicht auf geschlechterspezifischen Merkmalen lag. In diesem Zusammenhang ist jedoch auf die Notwendigkeit eines ausgeglichenen Verhältnisses bezüglich der Schultypen zu verweisen, da hierdurch ein Vergleich der Umsetzung an den Gymnasien und IGSen ermöglicht wurde. Hinsichtlich des Umfanges der Stichprobe ist anzumerken, dass es sich dabei lediglich um einen kleinen Umfang handelt, der somit hinsichtlich der Repräsentativität kritisch zu hinterfragen ist. Durch eine intensive Vorbereitung und insbesondere die Unterstützung durch das Bildungsbüro der Landeshauptstadt Hannover konnte durch die Befragung von bereits bezüglich der Umsetzung der Inklusion weit entwickelten Schulen die Erstellung von Leitlinien gesichert werden, welche als Orientierung für Schulen dienen können, die sich noch am Anfang der Implementierung inklusiver Prinzipien befinden.

6.4.2 Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Forschung sind vielfältig. Zunächst gilt jedoch erneut zu betonen, dass es sich bei der Stichprobe lediglich um eine verhältnismäßig kleine Stichprobe handelt. Nichtsdestotrotz konnten die zentralen Aussagen der zitierten Studien des vierten Kapitels größtenteils bestätigt und des Weiteren ergänzt werden. Hinsichtlich der Einstellungen der Lehrkräfte, bei denen in den vorgestellten Studien unterschiedliche Ergebnisse präsentiert wurden, konnte in der durchgeführten Studie eine positive Einstellung seitens der Lehrkräfte in Bezug auf die Inklusion sowie eine hohe Bereitschaft zur Umsetzung inklusiver Prinzipien festgestellt werden. Im Rahmen der Studie konnte ebenfalls der positive Einfluss der Teamstrukturen auf die Umsetzung der Inklusion erkannt werden. Diesbezüglich

ermöglicht die Studie ebenfalls eine Einschätzung der Etablierung der Teamstrukturen. Auffällig an den Ergebnissen der Studie ist, dass die Teamstrukturen nur in Schulen etabliert sind, welche zieldifferent zu beschulende SuS unterrichten. Darüber hinaus wird aus den Berichten der Befragten deutlich, dass die Teamstrukturen nicht konsequent umgesetzt werden. Die in den Studien genannten Einflussfaktoren auf die gelingende Umsetzung der Inklusion bzw. die als hemmend erachteten Faktoren konnten ebenfalls bestätigt und sogar vertieft und erweitert betrachtet werden. Bezüglich der Vorteile und Chancen ist anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Studie deutlich differenzierter ausfallen, als die der zitierten Studien, wobei die in Kapitel 4.4 genannten Vorteile im Rahmen der durchgeführten Studie bestätigt werden können. Hinsichtlich der Nachteile ist anzumerken, dass ein in der Studie von Trumpa et al. (2014) und des Forsa-Instituts (2017) geschilderter Ausschluss behinderter Kinder im Rahmen dieser Studie nicht bestätigt werden kann. Von dem Großteil der Befragten wird gegenteilig darauf verwiesen, dass die SuS mit der Umsetzung inklusiver Prinzipien keine Probleme aufweisen. Ein Ausschluss von SuS wird lediglich von einem Befragten geschildert. An dieser Stelle ist jedoch kritisch darauf hinzuweisen, dass die Angaben der Befragten möglicherweise zu einer verbesserten Darstellung der eigenen Schule oder auf der Basis einer Unkenntnis über aussondernde Prozesse der SuS nicht der Realität entsprechen könnten.

Bezüglich der in der Studie festgestellten Gelingensfaktoren ist deutlich zu erkennen, dass diese sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. Einerseits werden Faktoren geschildert, welche sich auf das direkte Schulleben beziehen und innerhalb der Schule umgesetzt werden können. Diese wurden mithilfe der Leitlinien zusammenfassend dargestellt. Andererseits wird von allen Befragten auf die Dimension der Politik verwiesen, welcher ebenfalls ein maßgeblicher Einfluss auf die gelingende Umsetzung der Inklusion zugeschrieben wird. Durch den Fokus der Arbeit auf die Erstellung von Leitlinien, die von Schulen für die gelingende Umsetzung der Inklusion genutzt werden können, werden die von den Befragten als notwendig erachteten politischen Veränderungen nicht im Rahmen der Leitlinien aufgenommen. Nichtsdestotrotz werden im Folgenden die zentralen Erkenntnisse in Bezug auf die notwendigen Maßnahmen seitens der Politik in kurzen Leitlinien zusammengefasst:

- Etablierung von festen Strukturen durch die Definition einer klaren Regelung
- Verbesserung der personellen Ausstattung der Schulen durch die Bereitstellung personeller Expertise
- Unterstützung der Lehrkräfte durch Vereinfachung diagnostischer und organisatorischer Prozesse sowie Reduzierung des Aufwandes

- Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften durch einen stärkeren Einbezug des Themas Inklusion
- Verbesserung der Zuweisung der Stunden sonderpädagogischer Unterstützung durch die Schaffung einer sonderpädagogischen Grundversorgung an den weiterführenden Schulen

Aufgrund der Dimension der Veränderung wird im Rahmen dieser Masterarbeit das von vielen Befragten geschilderte Problem der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems nicht nähergehend thematisiert. Jedoch besteht der Bedarf der Thematisierung einer möglichen Veränderung der Strukturen des deutschen Schulsystems seitens der Politik, um insbesondere die Vision *einer Schule für alle* realisieren zu können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Studie durch die positiven Schilderungen der Befragten eine positive Tendenz hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion erkennen lassen. Nichtsdestotrotz ist zu konstatieren, dass sich die Entwicklung der Inklusion im Bildungswesen erst am Anfang der Entwicklung befindet und viele Handlungsbedarfe zu identifizieren sind. Hinsichtlich der Ergebnisse muss des Weiteren betont werden, dass die Stichprobe geeignet für die Erstellung von Leitlinien für die gelingende Umsetzung der Inklusion ist, sie jedoch aufgrund der Fokussierung der bereits inklusiv arbeitenden Schulen nicht den Durchschnitt aller Schulen widerspiegelt. Insbesondere in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion an Gymnasien ist anzunehmen, dass diese vielerorts in einem geringeren Umfang erfolgt. Auffällig an den Ergebnissen ist des Weiteren, dass sich die Schilderungen der Befragten nahezu ausschließlich auf die Inklusion von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beziehen. Lediglich von zwei Befragten wird auf die Bedeutung der Förderung von Hochbegabungen bezüglich des Konzeptes der Inklusion verwiesen. Eine Auseinandersetzung mit anderen Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise der sexuellen Orientierungen oder der kulturellen Hintergründe der SuS erfolgte im Rahmen der Interviews nicht. Die Fokussierung auf die Inklusion von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist auf die nicht vorhandene einheitliche Definition des Konzeptes der Inklusion und der Konzentration auf die Inklusion von SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Referenzdokumenten zurückzuführen. Hieraus resultiert die hauptsächliche Auseinandersetzung mit dieser Heterogenitätsdimension im schulischen Diskurs der Inklusion, welche zu einer eingangs beschriebenen Sonderpädagogisierung der Inklusion führt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Umsetzung der Inklusion zwar von den Befragten an vielen Stellen als Selbstverständlichkeit beschrieben wird, durch die Verwendung von

Wörtern wie ‚Inklusionsklasse‘, ‚I-Kinder‘ oder ‚inklusive SuS‘ der besondere Status jedoch immer noch betont wird. Darüber hinaus wird sich in diesem Zusammenhang stets auf eine kleine Gruppe von SuS bezogen und nicht, wie in der Vision einer inklusiven Schule, auf alle SuS.

7 Fazit

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass sich die Umsetzung inklusiver Prinzipien für alle Beteiligten lohnen kann. Als zentrale Chancen werden in diesem Zusammenhang vor allem das soziale Lernen und eine damit verbundene Veränderung des Blickwinkels der SuS gesehen. Für die Realisierung der Chancen ist es jedoch notwendig, dass von den Schulen die Strukturen geschaffen werden, die eine gelingende Umsetzung der Inklusion ermöglichen. Bezüglich der Nachteile oder Risiken ist zu wiederholen, dass sich diese hauptsächlich auf die Lehrkräfte und eine Überforderung dieser beziehen, welche allerdings durch die Durchführung von entsprechenden Maßnahmen behoben werden könnten. Die formulierten Leitlinien, welche durch das Erfahrungswissen der Befragten über das theoretische Wissen in Bezug auf die Inklusion hinausgehen, bilden dabei einen Orientierungsrahmen, welcher für die gelingende Umsetzung der Inklusion von Schulen genutzt werden kann. Durch eine Fokussierung der Studie auf niedersächsische Schulen wird auf regionale Besonderheiten bezüglich der Umsetzung der Inklusion eingegangen. Auch wenn, wie durch den vielseitigen Forschungsstand sowie die Vielzahl an veröffentlichten Publikationen zu dem Thema, bereits viel Wissen vorhanden ist, ermöglichen die im Rahmen dieser Arbeit erstellten Leitlinien die Umsetzung der Inklusion, die auf dem Wissen von bereits inklusiv arbeitenden Schulen beruhen, da der Weg einer einzelnen Schule bei der Umsetzung der Inklusion „orientierende Beispiele bzw. Orte des Gelingens, also Schulen, die bereits heute erfolgreich inklusiv arbeiten“ (Bertelsmann Stiftung, 2016, S. 4) benötigt. Gerade das Nutzen vorhandener Erfahrungswerte kann dabei das Gelingen der Umsetzung der Inklusion an Schulen begünstigen, da Fehler umgangen werden können und somit die Umsetzung vereinfacht werden kann.

Wie die Studie verdeutlicht, kann nur durch eine strukturierte und vorbereitete Umsetzung der Inklusion, die sich an den Besonderheiten der spezifischen Schule orientiert, erreicht werden, dass die Inklusion, wie in der Fachliteratur und den Interviews beschrieben, nicht länger ein Glücksfall bleibt, der durch die an der Umsetzung beteiligten Personen geprägt ist. Insbesondere bezüglich der an der Umsetzung der Inklusion beteiligten Lehrkräfte besteht ein weiterer Forschungsbedarf. Auch wenn bereits in der Vergangenheit die Einstellungen von

Lehrkräften in vielfältigen Studien erhoben wurden, fehlen Erfahrungswerte über die Eigenschaften einer guten inklusiven Lehrkraft. Darüber hinaus muss sich in der nahen Zukunft mit Maßnahmen auseinandergesetzt werden, die eine Entlastung für die Lehrkräfte darstellen. Diesbezügliche Möglichkeiten wären beispielsweise die Einrichtung einer deutschlandweit nutzbaren Datenbank, welche die Speicherung sowie Nutzung inklusiver Unterrichtsmaterialien sowie der dazugehörigen Verlaufspläne ermöglicht. Diese Überlegung entstammt der Speicherung von Unterrichtsmaterialien im Intranet zur späteren, erneuten Nutzung, welche in verschiedenen Interviews thematisiert wurde. Darüber hinaus ist langfristig über eine Reduzierung der Stundenzahl für inklusiv arbeitende Lehrkräfte nachzudenken, die einer Überforderung sowie der verstärkten Belastung der Lehrkräfte entgegenwirkt. Ein weiterer Aspekt, der bezüglich der gelingenden Umsetzung der Inklusion vertieft zu betrachten ist, ist der Umgang mit Noten bzw. weitere Möglichkeiten der Bewertung von Leistungen. Hierfür sind weitere Forschungsarbeiten notwendig.

Hinsichtlich der Debatte um die Umsetzung der Inklusion, welche aktuell in Niedersachsen und insbesondere in Hannover geführt wird, können die Ergebnisse dieser Arbeit vor allem in Bezug auf die ungleiche Verteilung von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die von den Schulleitern der IGSen aufbrachten Kritikpunkte bestätigen. Als möglicher Lösungsansatz ist an dieser Stelle auf eine Zusammenarbeit der Schulformen zu verweisen, welche sich nicht lediglich auf die Einigung über Aufnahmequoten beschränkt. Insbesondere unter Berücksichtigung der inklusiven Vision einer *Schule für alle* erscheint die Zusammenarbeit dieser zwei Schulformen als empfehlenswert, insbesondere da sie von über 50% der SuS in Niedersachsen besucht wird.

Abschließend lässt sich resümieren, dass die Umsetzung inklusiver Prinzipien in Niedersachsen zwar nur langsam voranschreitet, sich allerdings auf dem richtigen Weg befindet. Insbesondere aktuell umgesetzte Maßnahmen wie die feste Einstellung von Förderschullehrkräften an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen können als positive Tendenz gewertet werden. Hierdurch wird die Entstehung von Lehrteams begünstigt, da Lehrkräfte der verschiedenen Lehrämter zukünftig fest zu einem Schulteam gehören und sich Teamstrukturen durch diese Zugehörigkeit besser entwickeln können. Anzumerken ist jedoch auch, dass ein Vergleich der umgesetzten Maßnahmen mit den Elementen der Vision einer *Schule für alle*, wie im Kapitel 2.4.3 geschildert, noch große Diskrepanzen insbesondere in Bezug auf die Barrierefreiheit des Schulgebäudes, die Umsetzung von Teamstrukturen und die Durchführung eines

binnendifferenzierten Unterrichts erkennen lässt. Zu betonen ist an dieser Stelle jedoch, dass sich sowohl in Niedersachsen, als auch in ganz Deutschland der Blick auf die SuS sich öffnen muss. „Inklusion muss das gesamte Feld – von Schwierigkeiten in der geistigen Entwicklung bis hin zu Hochbegabung – berücksichtigen“ (Bock & Prietzel, 2017, S. 6). Eine Berücksichtigung weiterer Heterogenitätsdimensionen im Kontext der schulischen Inklusion würde es ermöglichen, wirklich jede einzelne Schülerin sowie jeden einzelnen Schüler individuell zu betrachten. Hierdurch würde eine Umsetzung der Inklusion entstehen, die den Zielen der Menschenrechtserklärung sowie der UN-Behindertenrechtskonvention entspricht und sich im Endeffekt durch die Etablierung einer Schule für wirklich alle SuS ausdrückt.

Literaturverzeichnis

Literaturquellen

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs in the Ordinary School in on Local Education Authority. *Education Psychology*, 20(2), 191-211.
- 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.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Bertelsmann Stiftung (2016). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Blanck, J., Edelstein, B. & Powell, J. J. W. (2012). Der steinige Weg zur Inklusion: Schulreform in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention. *WZB Mitteilungen*, 138, 17-20.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. & Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen?. In Schuppener, S. et al. (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19-24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- De Boer, A., Pjil, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bogner, M.-A. (2019). Implikationen des Dekategorisierungsdiskurses der Inklusionspädagogik für den Begabungsbegriff. In Kiso, C & Lagies, J. (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit: Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 71-104). Wiesbaden: Springer VS.

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M. (2011). Wie Schulleitungen an der Entwicklung des Schulsystems mitwirken. In Netzwerk Bildung (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Wie verändern wir Schule wirklich?* (S. 42-47). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bock, J. & Prietzel, K. (2017). Inklusion am Gymnasium Klasse 5-10. Berlin: Cornelsen.
- Booth, T. (2008). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle?. In Hinz, A. et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis*, (S. 53-73). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Booth, T. (2011). Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für pädagogische Praxis. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Booth, T. (2012). What really matters in education and childcare? Education and childcare as inclusive values in action. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 71-85). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279-299.
- Bretländer, B. (2012). Integrative/Inklusive Schulen brauchen Schulsozialarbeit. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 241-246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Brokamp, B. (2012). Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 64-72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, J. & Blasse, N. (2016). Vergeschlechtlichung von Care im inklusiven Unterricht. *Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, 1, 99-117.
- Cole, C. M., Waldron, N. & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. J. (2000). Teachers Attitudes toward Their Included Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-135.
- Dannenbeck, C. (2012). Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 107-114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Dechow, G. (2013a). Ich gestalte eine lernförderliche räumliche Umgebung. In Dechow, G. et al (Hrsg.), *Inklusion: Schritt für Schritt – Chance für Schule und Unterricht* (S. 51-57). Berlin: Cornelsen.
- Dechow, G. (2013b). Ich nutze geeignete Methoden und Instrumente. In Dechow, G. et al. (Hrsg.), *Inklusion: Schritt für Schritt – Chance für Schule und Unterricht* (S. 82-89). Berlin: Cornelsen.
- Dechow, G. (2013c). Ich öffne mich für lernförderliche Zeitstrukturen. In Dechow, G. et al. (Hrsg.), *Inklusion: Schritt für Schritt – Chance für Schule und Unterricht* (S. 46-50). Berlin: Cornelsen.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609-627.
- Deppe-Wolfinger, H. (2004). Demokratische Perspektiven in der inklusiven Pädagogik. In Heinzl, F. & Geiling, U. (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 21-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Städtetag (2011). Inklusion in der Bildung – Ein Sachstandsbericht zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Elementar- und Schulbereich in Deutschland (Stand 2011). Berlin, Köln: Deutscher Städtetag.
- Dockrell, J. E., Shield, B. M. & Rigby, K. (2003): Acoustic guidelines and teacher strategies for optimizing learning conditions in classrooms for children with hearing problems. In Fabry, D. & DeConde Johnson, C. (Hrsg.), *Access: Achieving clear communication employing sound solutions 2003: proceedings of the first international conference* (S. 217-228). Warrenwill: Phonak.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Fiedler, A. (2008). Die Clara-Grundwald-Schule in Hamburg-Neuallermöhe-West auf dem Weg zur inklusiven Schule. In Hinz, A. et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 248-262). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Fisher, D., Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1). 63-78.
- Fitzell, S. G. (2010). *Co-Teaching and Collaboration in the Classroom* (2. Auflage). Manchester: Cogent Catalyst

- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forlin, C., García Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739.
- Forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 342-354.
- Frühauf, T. (2008). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In Hinz, A. et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 11-32). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Fürstenau, S. (2009). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 61-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009a). Einführung: Migration und schulischer Wandel: Unterricht. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 13-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009b). Vorwort. In Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 7-12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füssel, H.-P. & Leschinsky, A (2003). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In Corina, K. S. et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 131-204). Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.

- Gandhi, A. G. (2007). Context matters: exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1). 91-112.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik* 5(3), 362-381.
- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 170-187.
- Gillies, R. M. & Carrington, S. (2004). Inclusion: Culture, Policy and Practice: A Queensland Perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 117-128.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In Kuhl, P. et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimlich, U. (2012). Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 10-24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellrung, C. (2017). Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Hess, D., Ruland, M., Meyer, M. & Steinwede, J. (2019). Schulische Inklusion – Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf. Bonn: Institut für angewandte Sozialwissenschaften GmbH
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (2003). Heterogenität aus Sicht der Schulforschung. In Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (Hrsg.), *Länger gemeinsam Lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele* (S. 56-59). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule I.

- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“
Einstellungsforschung zu Inklusion. In Trumpa, S. et al. (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hild, P. (2009). Kooperatives Lernen. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 85-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In Hinz, A. et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33-52). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, A. (2014): Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In Kroworsch, S. (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem: Barrieren und Lösungswege* (S. 15-25). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Holder, K. & Kessels, U. (2018). Lehrkräfte zwischen Bildungsstandards und Inklusion: Eine experimentelle Studie zum Einfluss von „Standardisierung“ und „Individualisierung“ auf die Bezugsnormorientierung. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 87-104.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2012). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 45-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hug, E. (2007). Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion. *Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik*, 27(52), 107-117.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Kaiser, R. (2014). Qualitative Experteninterviews – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakasoglu, Y. & Amirpur, D. (2012). Inklusive Interkulturalität. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 63-70). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kasper, T. (2016). Inklusion in Australien. Was kann Deutschland von „Down Under“ lernen?. In Harrington, I. et al. (Hrsg.), *Inklusion in Deutschland und Australien* (S. 13-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Kasper, T. & Harrington, I. (2016). Inclusion in Australian Public New South Wales Primary Schools. What Germany can learn from Down Under. In Harrington, I. et al. (Hrsg.), *Inklusion in Deutschland und Australien* (S. 23-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 7(2), 14-24.
- Klauß, T. (2008). Inklusion in Schule und Erwachsenenbildung – vom Zufall abhängig oder ein Menschenrecht? In Hinz, A. et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 130-152). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Klemm, K. (2018). Unterwegs zur Inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kluge, F. (2011). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / bearbeitet von Elmar Seebold (25. Auflage). Berlin: Gruyter Verlag.
- Kökgiran, C. (2018). Computergestützte Analyseverfahren. In Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)* (S. 33-34). Opladen. Toronto: Budrich-Verlag.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?. *Empirische Sonderpädagogik*, 2009, 1(1), 5-25.
- Krappmann, L. (2017). Inklusion und kindgerechte Schulentwicklung. In Gercke, M. et al. (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 13-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Kroworsch, S. (2014a). Einleitung. In Kroworsch, S. (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem: Barrieren und Lösungswege* (S. 9-14). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Kroworsch, S. (2014b). Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem. In Kroworsch, S. (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem: Barrieren und Lösungswege* (S. 26-38). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Theorie und Praxis der Schulpädagogik (Vol. 28)* (S. 181-196). Immenhausen: Prolog.
- Laws, G., Byrne, A. & Buckley, S. (2000). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447-457.
- Lange, V. (2017). *Ländervergleich: Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Leiprecht, R. (2012). Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 46-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (2009). Teilhabe und Inklusion. *Teilhabe*, 1, 4-10.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 25(51), 17-24.
- Luegner, M. & Froschauer, U. (2018). Interviewverfahren. In Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)* (S. 124-129). Opladen. Toronto: Budrich-Verlag.
- Mack, W. (2012). Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 42-50). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mahnke, U. (2012). Von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 128-136). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Medjedovic, I. & Witzel, A. (2010). *Wiederverwendung qualitativer Daten – Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte*. Wiesbaden: Springer VS.

- Meister, U. & Schnell, I. (2012). Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 186-194). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meuser, M. (2018). Leitfadeninterview. In Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)* (S. 151-152). Opladen. Toronto: Budrich-Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2018). Experteninterview. In Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)* (S. 76-77). Opladen. Toronto: Budrich-Verlag.
- Mittendrin e.V. (2012). Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Möller, G. (2012). Mehr Bildungsgerechtigkeit wagen – aber wie? Dortmund: Verband Bildung und Erziehung VBE NRW e.V..
- Moser, V. (2012). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 9-14). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. Bereitstellung von Ressourcen aus nationaler und internationaler Sicht. In Kuhl, P. et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Munoz, V. (2011). Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention. In mittendrin e.V. (Hrsg.), *Eine Schule für Alle. Vielfalt leben! Materialien zum Kongress 2010* (S. 15-18). Norderstedt: Books on Demand.
- Oelkers, J. (2012). Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 32-45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oymanns, S. (2015). Herausforderungen in der Umsetzung der schulischen Inklusion. Chancen der reflexiven Bearbeitung unter Nutzung von Social Network. Berlin: Springer.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Pilz, S. (2016). Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

- Prengel, A. (2012a). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 177-185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prengel, A. (2012b). Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 16-31). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2010). Was die Politik jetzt tun muss. Konkrete Schritte zur inklusiven Schule. In mittendrin e.V. (Hrsg.), *Eine Schule für Alle. Vielfalt leben! Materialien zum Kongress 2010* (S. 87-99). Norderstedt: Books on Demand.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). Muss eine inklusive ‚Schule für alle‘ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen. In Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern* (S. 18-47). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wirtschaft und Kultur.
- Przyborski, A. (2018). Gütekriterien. In Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)* (S. 107-111). Opladen. Toronto: Budrich-Verlag.
- Pool Mag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sozialforschung*, 6(2), 133-149.
- Puhr, K. (2014). Diversität und Behinderungen. In Schuppener, S. et al. (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 25-32). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reents, K. (2013a). Ich entwickle erforderliche Konzepte und Curricula mit. In Dechow, G. et al. (Hrsg.), *Inklusion: Schritt für Schritt – Chance für Schule und Unterricht* (S. 58-62). Berlin: Cornelsen.
- Reents, K. (2013b). Ich trage zu gelingender Teamarbeit bei. In Dechow, G. et al. (Hrsg.), *Inklusion: Schritt für Schritt – Chance für Schule und Unterricht* (S. 74-81). Berlin: Cornelsen.
- Reich, K. (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Basel, Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Basel, Weinheim: Beltz.
- Rödler, P. (2012). Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für Inklusion*, 20(1), 33-40.

- Rolff, H.-G. (2011). Wie verändern wir Schule wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung. In Netzwerk Bildung (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Wie verändern wir Schule wirklich?* (S. 23-32). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481-493.
- Saltman, K. J. (2000). *Collateral Damage: Corporatizing Public Schools – A Threat to Democracy*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- Schwalb, H. (2012). Wertschöpfung und Wertschätzung – Leitende Prinzipien der Inklusion von Menschen mit Behinderung im Erwerbsleben. In Schwalb, H. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Unbehindert arbeiten, unbehindert leben – Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Arbeitsleben* (S. 24-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharenberg, K. (2012). Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung: Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster: Waxmann.
- Schmalz, C. (2019). Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften – Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schöler, J. (2010). Grenzenlos gemeinsam. Auch – grade! – warum nicht? am Gymnasium. In mittendrin e.V. (Hrsg.), *Eine Schule für Alle. Vielfalt leben! Materialien zum Kongress 2010* (S. 71-80). Norderstedt: Books on Demand.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 9-15). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Gérard, B. (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 Sozialforschung*, 3(4), 291-307.

- Sisti-Wyss, V. E. (2012). Der Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen – ein Ausgangspunkt für Schulentwicklung. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 79-83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Skarbrevik, K. J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.
- Solzbacher, C. (2019). Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit: Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Springob, J. (2015). Die ersten Schritte sind gemacht: Inklusiver Englischunterricht an einem Gymnasium – Herausforderungen und Chancen. In Bongartz, C. M., Rohde, A. (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 39-56). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stein, A.-D. (2008). Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In Hinz, A. et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 74-90). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Steinbrück, J. (2010). Die Rechtliche Bedeutung der UN-Konventionen für die Schulpolitik in Deutschland. In mittendrin e.V. (Hrsg.), *Eine Schule für Alle. Vielfalt leben! Materialien zum Kongress 2010* (S. 29-40). Norderstedt: Books on Demand.
- Stichweh, R. (2016). Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie (2., erweiterte Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.
- Sturm, T. (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – anerkennungstheoretische Überlegungen. In Seitz, S. et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 100-106). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2016). Lehrbuch: Heterogenität in der Schule (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: UTB GmbH.
- Sulzer, A. (2017). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In Wagner, P. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 12-21). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Takala, M. & Aunio, P. (2005). Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 39-54.
- Tews-Vogler, K. (2013a). Ich gestalte Lernsettings für eigenverantwortliches Arbeiten. In Dechow, G. et al. (Hrsg.), *Inklusion: Schritt für Schritt – Chance für Schule und Unterricht* (S. 90-96). Berlin: Cornelsen.

- Tews-Vogler, K. (2013b). Ich nehme Lerngruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen an. In Dechow, G. et al. (Hrsg.), *Inklusion: Schritt für Schritt – Chance für Schule und Unterricht* (S. 21-27). Berlin: Cornelsen.
- Tews-Vogler, K. & Bähnk, N. (2016). 99 Tipps: Inklusion an Schulen. Berlin: Cornelsen.
- Theunissen, G. (2012). Inklusion – Entwicklung und Diskussionsstand eines praxisgestaltenden Paradigmas in Europa. In Schwalb, H. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Unbehindert arbeiten, unbehindert leben – Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Arbeitsleben* (S. 9-23). Stuttgart: Kohlhammer.
- Trescher, H. (2015). Inklusion: Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext Von Freizeit und Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift der Bildungsforschung*, 2014 (3), 241-256.
- Turner, S., Alborz, A. & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 380-392.
- Wagner, P. (2017). Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In Wagner, P. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 22-41). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. *Friedrich-Jahresheft: Lernmethoden, Lehrmethoden*, XV, 50-52.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In Boller, S. et al. (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21-31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284-291.
- Werning, R. (2012). Inklusiver Schulentwicklung. In Moser, V. (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 51-63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2011). Architektur eines inklusiven Bildungswesens. Eine bildungspolitische Skizze. In Köln mittendrin e.V. (Hrsg.), *Eine Schule für Alle: Vielfalt leben!* (S. 41-56). Norderstedt: Books on Demand.
- Wocken, H. (2015). Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine (6. Auflage). Hamburg: Feldhaus.

Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In Kuhl, P. et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41-74). Wiesbaden: Springer VS.

Internetquellen

Aktion Mensch (o.J.). Entwicklung von Inklusion in der Schule.

<https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/inklusion-schule.html>

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 20.04.2019

Aktion Mensch (2016). Inklusion: Schule für alle gestalten.

<https://www.aktionmensch.de/inklusion/bildung/bestellservice/materialsuche/detail?id=32>

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 20.03.2019

Blasse, N., Budde, J., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Niemeyer-Jensen, B. & Thon, C. (2014). Die Exklusivität des Inklusiven.

https://www.researchgate.net/publication/311583603_Die_Exklusivitaet_des_Inklusive_n

Erstellt: Januar 2014

Abruf: 14.04.2019

BMAS [Bundesministerium für Arbeit und Soziales] (2016). „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

<https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?blob=publicationFile&v=4>

Erstellt: 2016

Abruf: 08.05.2019

Boban, I. & Hinz, A. (2003a) Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow.

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 21.04.2019

Boban, I. & Hinz, A. (2003b). Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“.

https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/boban_qualitaetsentwicklung.pdf

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 14.05.2019

Brokamp, B. (2016). Inklusion als Aufgabe und Chance für Alle.

http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Kulturelle_Vielfalt/Beitrag_Brokamp_Inklusion.pdf

Erstellt: 2016

Abruf: 20.04.2019

Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2017). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>

Erstellt: 2017

Abruf: 21.04.2019

Deutsches Institut für Menschenrechte (2011). Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufe I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund.

https://www.institutfuermenschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_3_1_03_2011.pdf

Erstellt: 2011

Abruf: 15.5.2019

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014a). Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland.

https://bildungserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/2015/EKI_B_Gipfel2014_finale_Version_Abschlusserklaerung.pdf

Erstellt: 2014

Abruf: 15.05.2019

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014b). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.

https://www.unesco.de/sites/default/files/201805/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf

Erstellt: 2009

Abruf: 15.5.2019

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2017). Für eine inklusive Bildung in Deutschland:

Resolution der 77. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission anlässlich ihrer Sitzung am 30. Juni 2017 in Bonn.

<https://www.unesco.de/node/1728>

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 14.05.2019

Institut für Bildungskoaching (o.J.): Inklusion in Deutschland: Definition und Geschichte.

<https://www.institut-bildung-coaching.de/wissen/lernen-hintergrundwissen/inklusion-definition-geschichte.html>

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 13.05.2019

Kerbel, B. (2015). Inklusion: eine Schule für alle Kinder?

<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/213296/inklusion-worum-es-geht?p=all>

Erstellt: 08.10.2015

Abruf: 14.05.2019

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 24.05.2019

KMK [Kultusministerkonferenz] (1994). Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf

Erstellt: Keine Angabe

Abruf: 28.05.2019

KMK [Kultusministerkonferenz] (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Erstellt: 2011

Abruf: 18.05.2019

KMK [Kultusministerkonferenz] (2017). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf

Erstellt: 2017

Abruf: 13.05.2019

KMK & HRK [Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz] (2015).

Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

Erstellt: 2015

Abruf: 18.05.2019

Knauf, H. & Knauf, M. (2019). Schulische Inklusion in Deutschland 2009-2017.

Sonderauswertung für Nordrhein-Westfalen. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestages des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention am 26. März 2019.

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16690/pdf/Knauf_2019_Schulische_Inklusion_in_Deutschland_NRW.pdf

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 11.05.2019

Lüers, B. (2019). Scheitert die Inklusion in Hannover?

<https://www.pressreader.com/germany/neue-presse/20190219>

Erstellt: 19.02.2019

Abruf: 28.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.a). Anlage: Entwicklung der schulischen Inklusion in Zahlen.

https://www.mk.niedersachsen.de/download/140744/Anlage_Entwicklung_inklusive_Schule.pdf

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 08.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.b). Arbeitspakete Inklusion 2019/2020 –

Tonne: „Abarbeiten und umsetzen, damit die inklusive Schule gelingt“.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/arbeitspaket_e-inklusion-20192020--tonne-abarbeiten-und-umsetzen-damit-die-inklusive-schule-gelingt--175324.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 12.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.c). Förderschule.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/foerderschule-6268.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 08.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.d). Fortbildung und Beratung.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/rahmenkonzept_inklusive_schule/fortbildung_und_beratung/fortbildung-und-beratung-175283.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.e). Gesamtschule.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gesamtschule/

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 08.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.f). Gymnasium.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gymnasium/

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 08.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.g). Inklusive Schule

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/stand-der-einfuehrung-175285.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.h). Oberschule.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/oberschule/

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 08.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.i). Personaleinsatz.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/rahmenkonzept_inklusive_schule/personaleinsatz/personaleinsatz-175279.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.j). Rahmenkonzept inklusive Schule.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/rahmenkonzept_inklusive_schule/

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.k). Rechtliche Vorgaben.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/rahmenkonzept_inklusive_schule/rechtliche_vorgaben/rechtliche-vorgaben-175277.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.l). Regionale Strukturen.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/rahmenkonzept_inklusive_schule/regionale_strukturen/regionale-strukturen-175281.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.m). Ressourcen.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/rahmenkonzept_inklusive_schule/ressourcen/ressourcen-175278.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.n). Schulentwicklung und Unterricht.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/rahmenkonzept_inklusive_schule/inklusive_schule_test/rahmenkonzept_inklusive_schule/schulentwicklung_und_unterricht/schulentwicklung-und-unterricht-175282.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (o.J.o). Unsere Schulen.

https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/unsere-schulen-6470.html

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 08.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (2012a). Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen: Hinweise für die kommunalen Schulträger.

https://www.mk.niedersachsen.de/download/66896/Einfuehrung_der_inklusiven_Schule_-_Hinweise_fuer_die_kommunalen_Schultraeger_Stand_27.11.2012.pdf

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

MK [Niedersächsisches Kultusministerium] (2012b). Inklusive Schule in Niedersachsen. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler.

http://www.lbzb.de/dokumente/upload/634b5_inklusive_schule_in_niedersachsen20120720.pdf

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 09.05.2019

Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt 5321(2019). Ausgegeben in Hannover am 4. April 2019 (2019).

https://niedersachsen.de/download/142525/Nds._GVBl._Nr._6_2019_vom_04.04.2019_S._69-78.pdf

Erstellt: keine Angabe Abruf: 09.05.2019

NLQ [Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung] (2019). Die inklusive Schule in Niedersachsen.

https://www.nibis.de/inklusive-schule-in-niedersachsen_11268

Erstellt: keine Angabe Abruf: 09.05.2019

Preuss-Lausitz, U. (2015). Inklusion, Schule, Chancen(un)gleichheit und Gesundheit. Kongress Armut und Gesundheit 5. März 2015, TU Berlin.

https://www.armut-und-gesundheit.de/fileadmin/user_upload/MAIN-dateien/Kongress_A_G/A_G_15/Doku_A_G_2015/Beitraege_neu/Preuss_Lausitz_U_Inklusion.pdf

Erstellt: keine Angabe Abruf: 10.05.2019

Rinas, J. (2019a). Hannovers Gesamtschulen schlagen wegen Überlastung Alarm.

<https://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Stadt/Inklusion-Hannovers-Gesamtschulen-schlagen-wegen-Ueberlastung-Alarm>

Erstellt: 18.02.2019 Abruf: 28.05.2019

Rinas, J. (2019b). Inklusion, Gymnasium, Waschbecken. Hannover setzt bei Schulen die falschen Prioritäten.

<https://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Stadt/Hannover-muss-zuerst-den-IGSen-helfen-statt-ein-18.-Gymnasium-zu-bauen>

Erstellt: 26.02.2019 Abruf: 28.05.2019

Sarti, M. (2019a). Inklusions-Debatte löst Diskussion im Land aus.

<https://www.neuepresse.de/Nachrichten/Niedersachsen/Inklusions-Debatte-loest-Diskussion-im-Land-aus>

Erstellt: 19.02.2019 Abruf: 28.05.2019

Sarti, M. (2019b). Niedersachsens Inklusion bröckelt.

<https://www.neuepresse.de/Nachrichten/Niedersachsen/Niedersachsens-Inklusion-Broeckelt>

Erstellt: 19.02.2019 Abruf: 28.05.2019

Schumann, B. (2014). Die Rolle der Sonderpädagogik in Zeiten inklusiver Bildung (Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 04.06.2014).

<https://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/schumann04062014.pdf>

Erstellt: 04.06.2019

Abruf: 15.05.2019

Schütte-Hansper, M. (2018). So funktioniert das deutsche Schulsystem.

<https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/das-schulsystem-in-deutschland-im-ueberblick>

Erstellt: 19.11.2018

Abruf: 15.05.2019

UN-BRK [Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen] (2017). Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein.

https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konventiondeutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Erstellt: 2017

Abruf: 20.04.2019

UNESCO (1994). Die Salamca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse – angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994.

https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 23.04.2019

Vereinte Nationen (1948). Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>

Erstellt: keine Angabe

Abruf: 23.05.2019

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden

Interview-Nr.: _____

Interview-Leitfaden

Persönliche Aspekte und grundlegende Einschätzungen

1. Was bedeuten **Inklusion** und damit verbunden „**Eine Schule für alle**“ ...
 - a) ... für Sie?
 - b) ... für die Schulen?
 - c) ... für die Gesellschaft?
2. Welche **Erfahrungen** haben Sie bereits mit der Umsetzung von Inklusion gemacht?
3. Basierend auf Ihren Erfahrungen: Wo sehen Sie die **Chancen, Probleme** und **Risiken** einer inklusiven Schule ...
 - a) ... für die einzelnen Schülerinnen und Schüler?
 - b) ... für die Gesellschaft?
4. Wann hat die Umsetzung der Prinzipien der Inklusion an Ihrer Schule **begonnen** und welche **Etappen** kennzeichnen bis jetzt die gelingende Umsetzung der Inklusion an Ihrer Schule?
—> Widerstand?

Kollektive Aspekte: Beteiligte Personen

5. Wie lässt sich die **Schülerschaft** an Ihrer Schule charakterisieren?
—> Hinsichtlich sozio-ökonomischer Faktoren, verschiedener Förderschwerpunkte
6. Wie lässt sich die **Lehrerschaft** Ihrer Schule charakterisieren und aus welchen **Berufsgruppen** setzt sich diese zusammen?
—> Kompetenzen, Erfahrungen mit Inklusion, Lehrerfahrung

Strukturelle Rahmenbedingungen

7. Wie sieht Ihr **(Schul-)Gebäude** einer inklusiven Schule aus und welche **Elemente** gehören zu diesem?
8. Wie sieht der **Schulalltag** und insbesondere die **zeitliche Gestaltung** an Ihrer Schule aus?
9. Wie wird ein **inklusive Unterricht** an Ihrer Schule **sichergestellt** und welche **Merkmale** und **Kennzeichen** besitzt dieser ...
 - a) ...mit Fokus auf die Schülerinnen und Schüler?
 - b) ... mit Fokus auf die Lehrerinnen und Lehrer?
10. Welche **weiteren Maßnahmen** gibt es an Ihrer Schule, die die Umsetzung einer gelingenden Inklusion begünstigen?

Interview-Nr.: _____

Werte, Einstellungen und Verhalten

11. Welche **Aspekte** einer **inklusiven Schule** sind in Ihrem **Leitbild** vorhanden und welche **Bedeutung** hat das Leitbild bezüglich der gelingenden **Umsetzung** der Inklusion?
12. Welche **Werte** und **Einstellungen** benötigen die an der gelingende Umsetzung von Inklusion beteiligten Personen und in welchem **Verhalten** spiegeln sich diese wider?

Bewertung und Ausblick

13. Wenn Sie Ihrer Schule eine **Note für die bisherige Umsetzung** geben müssten, welche wäre dies und aus welchen Gründen?
—> Bezug auf positive sowie negative Faktoren
14. Angenommen, eine Schule will sich ab morgen auf den Weg zu einer inklusiven Schule begeben: Welche **Empfehlungen** würden Sie an diese Schule aussprechen?
15. Welches **Menschenbild** ist für eine gelingende Umsetzung von Inklusion notwendig und wie wird dem entsprechend jede einzelne **Schülerin** und jeder einzelne **Schüler** in einer inklusiven Schule **betrachtet**?

Abschluss

- Haben Sie noch Aspekte, die Sie gerne ergänzen möchten?
Haben Sie noch Fragen?

Anhang B: Begründung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden ist in sechs Teilbereiche untergliedert, die sich an dem Prinzip „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (Meuser, 2018, S. 152) orientieren. Zu Beginn des Interviews werden unter dem Oberbegriff „Persönliche Aspekte und grundlegende Einschätzungen“ im Rahmen der Frage 1 die Bedeutung der Konzepte Inklusion und *Eine Schule für alle* allgemein, und im Anschluss spezifiziert auf die Schule und die Gesellschaft erfragt. Diese Frage dient als „Einführungsfrage dazu, dem Gesprächspartner durch die Möglichkeit eines längeren Statements einen leichten Einstieg in die Interviewsituation zu geben“ (Kaiser, 2014, S. 63). Die Fragen 2 und 3 beschäftigen sich mit den Erfahrungen und den zentralen Einschätzungen der Befragten sowie der damit verbundenen Nennung von Risiken und Chancen, die mit der Umsetzung der Inklusion sowohl für die SuS, als auch für die Gesellschaft verbunden sind. Diese Art der erzählungsgenerierenden Fragen „beziehen sich [...] auf Ereignisse, Erlebnisse und Handlungen“ (Bogner et al, 2014, S. 62) und dienen ebenfalls dem Zweck eines möglichst leichten Einstieges in das Interview. Die Frage 4 fokussiert die allgemeine Entwicklung der Schule hinsichtlich der Umsetzung der Prinzipien der Inklusion und der mit der Entwicklung verbundenen zentralen Etappen. Die Frage 1a, 1b und 1c dienen der Beantwortung der ersten Leitfrage. Die zweite Leitfrage wird durch die zweite Interviewfrage operationalisiert. Die Fragen 3a und 3b hinsichtlich der Risiken und Chancen bilden die Grundlage für die Beantwortung der dritten Leitfrage.

Im zweiten Teil des Interviews werden unter dem Oberbegriff der „Kollektiven Aspekte: Beteiligte Personen“ sowohl in der Interviewfrage 5 die Schülerschaft der spezifischen Schule, als auch die Lehrerschaft im Rahmen der Frage 6 von den Befragten charakterisiert. Von besonderem Interesse sind hinsichtlich der Schülerschaft vor allem sozio-ökonomische Faktoren sowie das Vorhandensein verschiedener Förderschwerpunkte. Die Charakterisierung der Lehrerschaft beinhaltet insbesondere die Erfahrungen mit der Inklusion als auch die allgemeinen Kompetenzen und Lehrerfahrungen. Somit dienen diese Fragen gemeinsam mit der Frage 4 aus dem ersten Teil des Interviews der Beantwortung der Leitfrage 4.

Der dritte Teil des Interviews fokussiert die strukturellen Rahmenbedingungen. Durch den Umfang der Masterarbeit wird der Fokus an dieser Stelle lediglich auf vereinzelten schulrelevanten Aspekten liegen. Die inklusiven Elemente des Schulgebäudes werden im Rahmen der Frage 7 erfragt. Die Interviewfrage 8 konzentriert sich auf die zeitliche Gestaltung des Schulalltages. Frage 9 fokussiert die Merkmale des inklusiven Unterrichts und dessen

Sicherstellung zunächst mit Fokus auf die SuS und anschließend mit Fokus auf die Lehrerinnen und Lehrer. Die Frage 10 bietet den Befragten die Möglichkeit weitere inklusive Maßnahmen, die zu einem Gelingen der Inklusion beitragen und an der Schule umgesetzt werden zu schildern. Der gesamte Fragenblock des dritten Teils des Interviews dient der Beantwortung der fünften Leitfrage.

Im vierten Teil des Interviews werden die Werte, Einstellungen und das Verhalten erfragt. Hierfür liegt der Fokus der Frage 11 zunächst auf dem Leitbild der Schule, das hinsichtlich der inklusiven Aspekte und der Bedeutung bezüglich der Umsetzung der Inklusion von den Befragten beschrieben und eingeschätzt werden soll. Mithilfe der Frage 12 werden im Anschluss die allgemeinen Werte und Einstellungen sowie das aus diesen resultierenden Verhalten erfragt. Zusammen betrachtet dienen die Fragen 11 und 12 der Beantwortung der Leitfrage 6.

Der fünfte Themenbereich des Interviews fokussiert eine Bewertung sowie einen Ausblick und ist neben Stellungnahmen vor allem auch durch Bewertungsfragen gekennzeichnet (vgl. Bogner et al, 64). Hierfür wird im Rahmen der Frage 13 der aktuelle Stand der Umsetzung der Inklusion von den Befragten an der jeweiligen Schule bewertet. Darüber hinaus erfolgt eine Begründung der Bewertung. Diese Frage gilt als Grundlage für die Beantwortung der siebten Leitfrage. Die Frage 14 stellt eine hypothetische Frage dar, die sich auf einen angenommenen Sachverhalt bezieht und somit eine Meinung oder Prognose des Interviewpartners abverlangt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 124). Hierfür werden die Befragten gebeten, eine Empfehlung für eine Schule auszusprechen, die sich ab dem nächsten Tag auf den Weg der Umsetzung der inklusiven Prinzipien begeben möchte. Die Aussprache der Empfehlung dient insbesondere der Beantwortung der achten Leitfrage. Die letzte Frage des eigentlichen Interviews, welche das für die gelingende Umsetzung der Inklusion notwendige Menschenbild erfragt, dient ebenfalls der Beantwortung der sechsten Leitfrage. Sie ist allerdings bewusst als letzte Frage im Leitfaden vorzufinden, da zu antizipieren ist, dass die Beantwortung die Befragten zum Teil vor eine Herausforderung stellen könnte. Diese als „heikel“ (ebd., S. 372) eingeschätzte Frage steht am Ende des Interviews, damit eventuelle Irritationen nicht den gesamten Interviewverlauf überschatten“ (ebd., S. 372).

Im sechsten Teil des Interviews werden die Befragten im Rahmen eines Abschlusses nach bisher nicht thematisierten, aber für die Umsetzung der Inklusion notwendigen Aspekten sowie offenen Fragen gefragt.

Anhang C: Übersicht der Interviews

	Schulform	Dauer	Anzahl der Befragten (Geschlecht)	Funktion der Befragten	Studium	Ort des Interviews	Aufnahme in die Auswertung	Grund bei Nicht-Aufnahme (vgl. Kapitel XXX)
Interview 1	Gymnasium	01:18:02	1 (männlich)	Schulleitung	Gymnasiallehramt	Büro	Ja	
Interview 2	Gymnasium	01:16:37	1 (männlich)	Schulleitung	Gymnasiallehramt	Büro	Ja	
Interview 3	Gymnasium	00:59:53	2 (weiblich, männlich)	Koordinator Sek I; Inklusionsbeauftragte/-r	Gymnasiallehramt; Gymnasiallehramt	Cafeteria	Ja	
Interview 4	Gymnasium	01:41:36	2 (weiblich, männlich)	Schulleitung; Inklusionsbeauftragte/-r	Gymnasiallehramt; Gymnasiallehramt	Büro	Ja	
Interview 5	IGS	00:47:52	1 (weiblich)	Schulleitung	Grund-, Haupt- und Realschullehramt	Büro	Ja	
Interview 6	IGS	00:40:12	1 (weiblich)	Mitglied der Schulleitung	Förderschullehramt	Büro	Ja	
Interview 7	IGS	01:09:36	1 (weiblich)	Mitglied der Schulleitung	Förderschullehramt	Büro	Ja	
Interview 8	IGS	00:58:10	2 (männlich, männlich)	Förderschullehrkraft; Jahrgangsführung	Förderschullehramt; Berufsschullehramt	Differenzierungsraum	Ja	

Interview 9	Gymnasium	01:10:01	1 (männlich)	Stellv. Schulleitung	Gymnasial-lehramt	Büro	Nein	Keine mögliche Gewährleistung der Anonymität durch Sonderstatus
Interview 10	IGS	01:08:44	1 (weiblich)	Förderschul-lehrkraft	Förderschul-Lehramt	Büro	Nein	Mangelnde Erfahrung aufgrund von Neuanstellung
Interview 11	Gymnasium	00:42:37	1 (männlich)	Schulleitung	Gymnasial-lehramt	Büro	Nein	Pretest
Interview 12	Gymnasium	00:43:33	1 (männlich)	Schulleitung	Gymnasial-lehramt	Büro	Nein	Pretest

Studierte Fächer Gesamtübersicht (nur ausgewertete Interviews)	<p>Gymnasium: Deutsch (3x), Ev. Religion (1x), Englisch (1x), Französisch (2x), Mathematik (1x), Musik (1x), Physik (1x), Biologie (1x), Chemie (1x), Sport (1x)</p> <p>IGS: Mathematik (2x), Deutsch (2x), Naturwissenschaften (1x), Sport (1x), Technik (1x), Politik (1x), Biologie (1x), Sachkunde (1), ev. Religion (1x), Förderschwerpunkt Lernen (2x), Förderschwerpunkt ES (3x)</p>
--	---

Anhang D: Darstellungen der Ergebnisse der Zusammenfassung nach Mayring

Interview mit B1

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigmenwechsel - Abgrenzung zum Begriff der Integration - Anpassung des Systems an die Menschen - Umgang mit Verschiedenheit und Heterogenität - Toleranz - Bereitschaft
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Technischer Aspekt für gleiche Bewegungsmöglichkeiten - Mehrgenerationenaufgabe - Anstrengung vieler, damit alle das Gleiche tun können
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Vereinbarkeit mit dem Bildungsauftrag des Gymnasiums; Gymnasium ist keine <i>Schule für alle</i> - Beibehaltung des Bildungsauftrages - Hochbegabung als Thema - Inklusion als Thema der IGS → IGS als Alternative zum vertikalen Schulsystem - Angebote schaffen, die Leidenschaft wecken - Umgang mit Heterogenität der SuS, wenn diese von der Leistungsfähigkeit an das Gymnasium gehören
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit an homogenem Gymnasium → Große Aufmerksamkeit durch kleine Unterschiede - Gute Erfahrungen mit Schulträger → Schaffung von Grundlagen, positive materielle Erfahrung - Negative personelle Erfahrung - Inklusion von ADHDS, Autismus-Spektrums-Störungen, SuS mit auffälligem Verhalten - Erstaunen über Bereitschaft sowie Leistungen von SuS
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Ausstattung und Strukturen als Grundbedingungen entscheidend → Gute technische Lösungen für Unterstützungsbedarfe Sehen, Hören, KM → Qualifizierte Förderschullehrkräfte, Begleiter und Sozialarbeiter → Räume für Differenzierung → Kenntnisse über Arbeit an Grundschulen → Verankerung multiprofessioneller Teams → Grundbedingungen als Basis für Leistung der SuS → Ohne Ausstattung: Scheitern - Sorge, „da es gegen die Wand zu fahren scheint“
UK 3.2: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Exklusives System nicht schlecht - Notwendigkeit der Bereitschaft bei Inklusion des Unterstützungsbedarfes GE - Annahme der Aufgabe durch Gymnasien → Nicht nur positive Rückmeldungen

	<ul style="list-style-type: none"> - Gymnasium als heterogenste Schulform mit Erhöhung der Leistungsspanne durch Inklusion → Realisierung = Wunschvorstellung - Keine Ablehnung von Unterstützungsbedarf GE, da keine Anmeldung / kein Bedarf - bessere Umsetzbarkeit an IGS → Mehr Differenzierung → Mehr Lehrkräfte - Zusammenarbeit mit IGS → Gegenseitige Stärkung → Entlastung der Gymnasien durch Übernahme der Aufgabe durch IGS - Inklusives Gymnasium als Gymnasium → Keine Aufgabe des Bildungsauftrages
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Möglicher Ausschluss von SuS → Unterstützungsbedarf ES als Menschen, die stören → Unterstützungsbedarf LE mit Bewusstsein über Schwächen
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	- Soziales Lernen
UK 4.2: Gesellschaft	-
UK 4.3: Schule	- Bessere Ausstattung
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	- Allein gelassen werden, Überforderung und Möglichkeit des Zusammenbruches
UK 5.2: Schülerschaft	- Permanente negative Rückmeldungen für SuS mit Unterstützungsbedarf
UK 5.3: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Risiko des Scheiterns durch Unfähigkeit des Systems die Aufgabe zu realisieren - Verzicht auf bauliche Maßnahmen
OK 6: Probleme	
	<ul style="list-style-type: none"> - Gesellschaftliche Aufgabe, die durch Inklusion nicht einfach umgesetzt werden kann → Gefahr der Überforderung durch reine Fokussierung des Einzelnen → Gefahr des Zurücklehns - Veränderung des Lehrerberufes → Umsetzung kann nicht von Lehrkräften verlangt werden → Harter Job einer Lehrkraft wird weiter intensiviert → Zu geringe personelle Ressourcen → Keine Unterstützung → Zeitknappheit für Austausch → Verlust der Bereitschaft, bei Nichtfunktionieren - Missverständnis der Inklusion → Inklusion kann nicht bedeuten, „dass die Radfahrer die Autobahn benutzen dürfen und die Autos draufbleiben“ - Fehler der Auflösung von Förderschulen → Kein Erbringen von gleichen Leistungen → Versuch des Ausgleichs von Mängeln - Gefahr, SuS durch Förderschwerpunkte zu Inklusionsfällen zu machen, um Stunden zu generieren

	<ul style="list-style-type: none"> - Schulformwahl der Eltern → Wahl der Schule aufgrund der Schülerschaft → Keine Orientierung an Möglichkeiten des Kindes - Anmeldung an IGS einen Monat vor Gymnasium - Gymnasien und IGSen sind keine ergänzenden Schulformen → Möglichkeit, dass System IGS scheitert → Allgemeines Scheitern einzelner Schulen durch mangelnde Betrachtung → Schwierige Situation für IGSen → Hebel im Schulstreit zur Schwächung der Gymnasien - Stellung von Schulen → Schulen, die hoch angewählt werden, geben leistungsschwache SuS ab → angebliches Los-Verfahren - Förderung von Segregation durch mögliche Gründung eines privaten Systems - Zu viel Ideologie - Umgang mit nicht adäquatem Verhalten → Nur entschuldbar mit pathologischem Bild → Mögliche Preisgabe von Normen, die nicht preisgegeben werden sollten - Menschen, die unter Inklusion leiden
OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusion vor 2013 durch SuS mit besonderen Ansprüchen → Baumaßnahmen durch Einzelfälle - Einbringen von Knowhow in das Kollegium → Sozialpädagoge → Lehrkraft mit Zusatzausbildung Förderschullehrkraft und Themenschwerpunkt Inklusion → Ansprechpartner auf Koordinatorenebene → Bemühung um Lehrkraft für SuS mit psychiatrischen Erkrankungen → Lehrkräfte mit IGS-Erfahrung - Schaffung von Strukturen innerhalb der Schulleitung
UK. 7.2: Widerstände	<ul style="list-style-type: none"> - Keine
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Heterogen - Großteil aus industriellem Sektor - SuS, die die Schule brauchen - Z.T. aus bildungsfernen Familien - Förderschwerpunkte: Sehen, Hören, Sprache, ES
UK 8.2: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Große Bereitschaft - Erfahrungen → Referendariat → Lebenserfahrungen durch eigene Betroffenheit in Familie, Zivildienst
OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Bau nach Richtlinien der Stadt Hannover - Barrierefreiheit (Fahrstühle, Lift, Behindertentoilette)
UK 9.2: Differenzierungsraum	<ul style="list-style-type: none"> - Nach Standardraumprogramm am Gymnasium

OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Teilgebundener Ganzttag in den Jahrgängen 5-7 - 60-Minuten-Stunden - Gebundener Ganzttag an 2 Tagen - Umstellung auf Einzel- und Doppelstunden
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	<ul style="list-style-type: none"> - Keine grundsätzliche differenzierte Arbeit → Keine differenzierten Arbeitsblätter → Angebot von Hilfestellungen → SuS können frei wählen - Erreichen der SuS durch Orientierung an Leidenschaften und Entwicklung von Stärken sowie Erleben von Erfolgen → werden in den Unterricht getragen - Voraussetzungen für Leistungsbereitschaft schaffen - Veränderung des Unterrichts durch Fokus auf Methoden → Lehrkraft in moderierender Rolle → Fokus auf Bedürfnisse der SuS - Delegation der Überprüfung von Regeln an SuS
UK 11.2: Teamstrukturen	-
UK 11.3: Sicherstellung	-
UK 11.4: Bewertung	-
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	-
OK 13: Weitere Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation mit IGS - Zusammenarbeit mit Grundschule - Hohe Anzahl von AGs - Förderangebote → Deutsch als Bildungssprache (Unterstützung durch Diagnostik) → Besondere Begabung mit Projekten, Drehtürmodellen in höheren Jahrgängen, Eigenverantwortlichem Arbeiten, und Möglichkeit des verfrühten Abiturs → Mathe-Förder - LEMAS-Schule - Schulinterne Fortbildungen
OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	- Alleinstellungsmerkmal
UK 14.2: Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - Erleben von Erfolgserlebnissen und Stärken - Stärken stärken - Schaffung von Anknüpfungspunkten für alle SuS, sodass sie sich in der Schule wiederfinden können - Entdecken des Besonderen an sich; weitere Inhalte als „Abfallprodukte“
OK 15: Persönliche Aspekte	
UK 15.1: Werte	<ul style="list-style-type: none"> - Toleranz - Anerkennung (von Leistung)
UK 15.2: Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Akzeptanz von allem - Leistungsgedanke des Gymnasiums
UK 15.3: Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Ordnung und Verständigung auf Regeln für das Zusammenleben - Förderung von Leistung und Leistungsbereitschaft

	- Forderung des Maximalen
OK 16: Menschenbild	
	- Gleichwertigkeit zwischen individuellen Voraussetzungen und Anforderungen des Zusammenlebens - Betrachtung des Kindes in der Gesamtheit
OK 17: Bewertung	
	- Benotung durch Mängel schwierig - 2 für Offenheit der beteiligten Personen - 5 für Gesamtinklusion → Bedingungen werden nicht erfüllt → Hauptsächlich aufgrund der personellen Infrastruktur
OK 18: Empfehlungen	
	- Suche nach Partnern und Personen mit Erfahrungen - Austausch mit Gymnasien
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	- Kompromisse eingehen - Denken in anderem Rahmen - Befähigung jeder Schule durch Personal - Stadtteilbezogene Anmeldung ermöglichen - Versuch, gesamte Gesellschaft mitzunehmen - Betrachtung der Ist-Situation - Keine Privatsysteme zulassen - Schaffung eines vernünftigen Angebots - Mehr materialistisches Denken - Würdigung der Alternativen zum Studium
UK 19.2: Schule	-

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> - Großer Anspruch und komplexe Aufgabe mit visionärem Charakter, der auf Bedingungen überprüft werden muss - Anderer Begriff für bunt, vielfältig - Offenes Ergebnis
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Entstehung einer neuen Perspektive mit starken Auswirkungen auf Gesellschaft - Verlangt der Gesellschaft viel ab - Suche nach Möglichkeiten, um Konzept in einer hierarchisch organisierten Gesellschaft umzusetzen
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Kein Zusammenhang der Begriffe Inklusion und <i>Eine Schule für alle</i> - <i>Eine Schule für alle:</i> <ul style="list-style-type: none"> → Vielfältiges und nicht gegliedertes Schulsystem → politischer Aspekt → pädagogischer Anspruch, allen SuS gerecht zu werden → Notwendigkeit pädagogisch qualitativer Arbeit - Auseinandersetzung mit Gleichwertigkeit von Abschlüssen und Tätigkeiten und Wertschätzung dieser
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Im Vorfeld: SuS mit besonderem Zuwendungsbedarf, Testungen und Schulbegleitung <ul style="list-style-type: none"> → Keine SuS, die Förderschule besuchen würden - Wenige Probleme in der Inklusionsklasse <ul style="list-style-type: none"> → SuS haben kein Problem mit Umsetzung der Inklusion - Bestätigung der Umsetzung durch Hospitationen und Schulbiografie der Tochter
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Denkbar, machbar, lebbar - Umsetzung verlangt gute Ausstattung, gut ausgebildete Lehrkräfte und Konzepte - Weiter Weg <ul style="list-style-type: none"> → Noch keine Realisierung in der geforderten Form → Wünschenswert → Aktuelle Umsetzung des Möglichen - Abzug von Stunden und Aufteilen von Lehrkräften problematisch - Eltern schätzen Betreuung durch mehrere Lehrkräfte
UK 3.2: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Klassifizierung nach Stufen als falsch - Herausforderung durch zieldifferente Beschulung - Gute Umsetzbarkeit mit gegebenen Strukturen <ul style="list-style-type: none"> → Mehr kann nicht geleistet werden - Verständnis für IGSen - Arbeitsaufwand aber keine Überforderung - Prinzip der Integration als erster Schritt <ul style="list-style-type: none"> → Einbezug in Gemeinschaft - Einbezug in Regelunterricht wird in höheren Klassenstufen schwieriger
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Lernen voneinander

	<ul style="list-style-type: none"> - Durch Abgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse nicht per se sozial - Keine Herausstellung des besonderen Charakters, da es jeder spürt und sieht
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Doppelt so schnelles und intensives Lernen bei Unterstützungsbedarf GE - Anregungen für SuS - Sozialkompetenz aller SuS → Unterstützung und Akzeptanz
UK 4.2: Gesellschaft	-
UK 4.3: Schule	- Bereicherung
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	-
UK 5.2: Schülerschaft	- Anstacheln der SuS mit Unterstützungsbedarf durch Andere
UK 5.3: Schule	-
OK 6: Probleme	
	<ul style="list-style-type: none"> - Zweigliedrigkeit des Schulsystems - Auffallen der SuS in Klasse - Negierung von Inklusionsfall durch Eltern - Veränderungen der räumlichen Gegebenheiten durch Umstellung auf G9
OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	<ul style="list-style-type: none"> - 2013/2014 Podiumsdiskussion mit Personen entsprechender Vereine, Förderschullehrkräften, Politikern - Denken in diese Richtung als fremd - Abendveranstaltung - Fortbildungen → Fokus zunächst auf zielgleicher Beschulung - bis 2017: Zufallsbegegnungen und Einzelinitiativen - Aufnahme von Unterstützungsbedarf GE → Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften, eines Konzeptes, anderer räumlicher Voraussetzungen - Gemeinsame Vorbereitung mit Schulen der gleichen Runde - Vorbereitung in der Schule - Unterstützung durch Förderschulleitungen - Einrichtung der GE-Klasse - Keine Informationsveranstaltungen aber kein Verschweigen, da Anspruch der Normalität
UK. 7.2: Widerstände	<ul style="list-style-type: none"> - Überraschung bei Eltern durch fehlende Informationen - Nur vereinzelte Nachfragen - Kein Problem für Kinder
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Bevorzugter Stadtteil - Bunte Schülerschaft - Rückgang der Anmeldungen aus anderen Stadtteilen - Förderschwerpunkte: GE, LE, Hören
UK 8.2: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Zufriedenheit - Selbstverständlichkeit - Keine Wahrnehmung von Überforderung

	<ul style="list-style-type: none"> - Gymnasiallehrkräfte - Eine Förderschullehrkraft - Erfahrungen → Erste Erfahrungen hauptsächlich an der Schule → Mehr Referendarinnen und Referendare mit Interesse → Thematisierung in Studienseminaren
OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbau von Kucheneinrichtung - Keine Notwendigkeit für große Veränderungen; nur kleine akustische Maßnahmen - Keine Anbaumöglichkeiten - Außenstelle
UK 9.2: Differenzierungsraum	<ul style="list-style-type: none"> - An Klassenraum anschließender Raum - Unterrichtsraum für Inklusionskinder
OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Doppelstunden mit frei einzurichtender 5-Minuten-Pause - Mittagspause - AG-Angebote am Nachmittag - Ablauf für SuS mit Unterstützungsbedarf GE mit Erholungs-, Frühstücks-, Konzentrationsphasen → Fächerabhängige Strukturierung
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung des Unterrichts in verschiedenen Schwierigkeitsgraden → Gymnasiales Curriculum als Grundlage → Differenzierung im Unterricht - Bedarf an äußerer Differenzierung, wenn Konzentration nachlässt → Weiterarbeit in Kleingruppen - Keine Tendenz zu Projektunterricht; handlungsorientierte Projekte für SuS mit Unterstützungsbedarf
UK 11.2: Teamstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Bereicherung durch Förderschullehrkraft, da Unterstützung der Inklusion über Klasse hinaus, bei schwierigen SuS → Ansprechpartnerin für alle - Absprachen im Vorfeld über Verlauf; Regelschullehrkraft plant Stunden differenziert und Förderschullehrkraft ergänzt Planung um Möglichkeiten des Einklinkens → Kommunikation per Mail - Flexibilität und Verständnis der Förderschullehrkraft - Team Arbeit, aber Förderschullehrkraft sieht Aufgabe nicht im Unterrichten der gesamten Klasse - Durchgängige Eigenevaluation
UK 11.3: Sicherstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse des Curriculums der Förderschule
UK 11.4: Bewertung	-
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	-
OK 13: Weitere Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Weit ausgeprägter Wahlpflichtbereich - Aspekt der Eigenverantwortung - Informationen zu Differenzierung - Regelmäßige Treffen mit Förderzentren

	<ul style="list-style-type: none"> - Fortbildungen - Beratungen und Empfehlungen an Eltern
OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> - Kein Motto - 7 Jahre altes Leitbild → Neugestaltung in Planung, da vernachlässigt - Leitbild als Referenz, auf die sich z.B. die Eltern beziehen - Leitbild als etwas Verbindendes, auf das man sich verlassen will
UK 14.2: Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - Anspruch, den SuS eine gute Chance zu geben
OK 15: Persönliche Aspekte	
UK 15.1: Werte	<ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzung - Verbundenheit - Achtsamkeit - Akzeptanz
UK 15.2: Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstverständlichkeit
UK 15.3: Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Unaufgeregtheit - Schülerorientierung - Reflexion - Keine „Mogelpackung“ durch getrennte Beschulung
OK 16: Menschenbild	
	<ul style="list-style-type: none"> - Reaktion des Menschen auf Abweichungen - Menschenbild wird entwickelt - Wert des Menschen als solcher - Kein Herabschauen - Begegnung von SuS und Eltern, wie man allen Menschen begegnen sollte - Du bist Mensch, ich bin Mensch und das macht uns zu einer Gruppe - Selbsteinschätzung - Menschlichkeit als Basis
OK 17: Bewertung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Glück mit beteiligten Personen - Differenziertere Beurteilung durch Lehrkräfte - Umsetzung scheint zu gelingen - Gut durch günstige Gelingensbedingungen - Geringer Prozentsatz aber ein Anfang → alles andere als Überforderung
OK 18: Empfehlungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Unaufgeregtheit - Vertrauen haben - Kontakt mit richtigen Leuten - Gute Vorbereitung - Mut
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> -
UK 19.2: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit Pubertät - Überprüfung der räumlichen Gegebenheiten durch Umstellung auf G9

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> - Einbezug und Wahrnehmung aller mit den individuellen Voraussetzungen und Persönlichkeiten - Abkehr von der Fokussierung auf Behinderte
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Akzeptanz sowie Wahrnehmung gesellschaftlicher Randgruppen und Minderheiten
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Voraussetzungen in den Schulen stellt einen vor Herausforderung - Ziel des Erlangens einer Selbstverständlichkeit bezüglich des Begriffes - Aktuelle Auseinandersetzung mit den Behinderungen aber durch Schaffung von Akzeptanz für alle Kinder → Mehrwert für alle - Schule kann durch Wahrnehmung und Akzeptanz der diversen Schülerschaft einen Beitrag zum Abbau von Diskriminierung und Vorurteilen leisten --> Schule als Gesellschaft im Kleinen, die Lehrauftrag erfüllt, SuS mit einem weiten Blick und ohne Vorurteile geprägt zu entlassen - Konzeption der Schule nur für bestimmte Gruppen und mit dem Versuch, die SuS in eine Bahn zu lenken
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Konfrontation mit Behinderungen, Minderheiten oder Randgruppen in der eigenen Schulzeit - Erfahrung, dass nicht nach Möglichkeiten für die Entwicklung eines jeden Kindes gesucht wird - Inklusion als Thema in der Schule → Keine Wahrnehmung in der Gesellschaft - Erfahrungen → Positive Erfahrung durch unproblematische SuS → Positive Erfahrung durch Arbeit am Seminar → Schlechte Erfahrung durch mangelnde Vorbereitung sowie Unverständnis → Erkennen der Chance und des Mehrwertes - Schock durch Orientierung am Geld und nicht am Kind - Durchführung von Team Teaching mit Schulbegleiter → Erkennen der Notwendigkeit und des Mehrwertes
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Langer Prozess in Gesellschaft und Arbeitswelt - Verpflichtung - Verbesserung der Diagnostik und Erlangen von Unterstützungsbedarf → Wirkt Abschulung und mangelnder gezielter Förderung entgegen - Fehlende Ressourcen verhindern Umsetzung - Bereitstellung von Angeboten zur Entwicklung der SuS
UK 3.2: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Wachsende Heterogenität durch gesellschaftliche Entwicklung und Elternwille - IGSen durch Vernetzung weiterentwickelt
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Notwendigkeit der Aufklärung

	- Eins-zu-Eins-Betreuung hinderlich für Entwicklung von Selbstständigkeit
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	- Profit für alle - Besserer Zugang zum Lernmaterial - Bessere Fokussierung jedes SuS
UK 4.2: Gesellschaft	- Veränderung des Gesellschaftsbildes - Abbau von Hürden für Betroffene
UK 4.3: Schule	- Entstehung eines einzigartigen sozialen Gefüges - Implementierung von Differenzierung und Individualisierung für alle SuS - Öffnung des gymnasialen Blickes
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	- Frustration - Stress
UK 5.2: Schülerschaft	-
UK 5.3: Schule	-
OK 6: Probleme	
	- Aktuelle gesellschaftliche Tendenzen → Höhere Tendenz zur Segregation → Schüren von Ängsten durch mangelnden Kontakt → Vorurteile durch Nicht-Kennntnis - Keine Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte - Kompetenzgerangel und Fokussierung auf Geld - Problematische Strukturen → Zusammenarbeit mehrerer Personen → Klärung von Zuständigkeit → Keine vernünftigen Absprachen durch Zeitknappheit - Dauer der Umsetzung von Maßnahmen - Leugnen der Heterogenität von Gymnasien und der solitären Arbeit - SuS verlassen Schule, ohne Fähigkeiten und Persönlichkeiten zu kennen - Aufbrechen bekannter Muster und Haltungen - Forderungen der Politik aber → Mangelnde Ressourcen → „Steine werden in den Weg gelegt“ - Zuweisung von Kindern ohne Bereitschaft der Schulen
OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	- ca. 2010: Beginn durch Autismus und Schulbegleitung - Fortbildungen durch Eigeninitiative, um SuS gerecht zu werden → Bedarf weiterer Ausbildungen für Lehrkräfte - Aufnahme von SuS mit Unterstützungsbedarf ES ohne Konzept → Erkenntnis, dass noch Arbeit stattfinden muss - 2017/2018: Entschluss zur Veränderung - Frühzeitiger Start durch Initiative der Schulleitung, da Anfrage der Stadt bzgl. der Aufnahme von SuS mit Unterstützungsbedarf GE

	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung einer Arbeitsgruppe aus Lehrkräften, SuS, Eltern → Reger Austausch, gemeinsame Zusammenarbeit, Überprüfung der Stimmung - Austausch mit Grundschulen, Eltern, Förderschullehrkraft, die Erfahrungen teilen → Keine Notwendigkeit alles neu zu erfinden
UK. 7.2: Widerstände	<ul style="list-style-type: none"> - Diskussion und Skepsis der anderen Schulleitungen - Bedenken und Ängste vereinzelter Eltern → Kein Widerstand - Bedenken im Kollegium → Kein Widerstand
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Gemischte Schülerschaft - Kein klassisches Bildungsbürgertum - 1/3 der Schülerschaft mit Migrationshintergrund - Offenheit - Förderschwerpunkte: Hören, KM, ES (nicht diagnostiziert)
UK 8.2: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Gymnasiallehrkräfte - Skepsis aber grundlegende Bereitschaft - Vernetzung zum Profitieren von Erfahrungen - Erfahrungen → Wenige Erfahrungen → Teilweise Erfahrungen an Ausbildungsschulen
OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Raummangel → Notwendigkeit zur Improvisation - Küche durch Kooperation mit Nachbarschule - Grün Gelände mit Rückzugsmöglichkeiten - Offenes Klassenzimmer
UK 9.2: Differenzierungsraum	<ul style="list-style-type: none"> - Einrichtung in Planung - Keine besondere Einrichtung - Nutzung durch verschiedene Schülergruppen
OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Doppelstunden - Offener Ganzttag - Orientierung der Unterrichtszeiten für SuS mit Unterstützungsbedarf GE an einem Stundenplan einer bereits inklusiv arbeitenden Schule
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichst langer und häufiger Einbezug der SuS mit Unterstützungsbedarf in den normalen Unterricht → aber Phasen mit äußerer Differenzierung - Arbeit am didaktischen Kern zur Differenzierung auf verschiedenen Ebenen → Projektartige Ausrichtung
UK 11.2: Teamstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Vielzahl von beteiligten Personen → Erleichterung von Absprachen durch kleine Teams & fachfremden Einsatz → Gewährleistung, dass alle SuS dem Unterricht folgen können → Bessere Fokussierung der SuS
UK 11.3: Sicherstellung	-
UK 11.4: Bewertung	-
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	-

OK 13: Weitere Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Festes Treffen für Absprachen → Extrastunden um Mehraufwand zu reduzieren - Mitnahme der gesamten Schülerschaft → Gründung einer Gruppe zur Inklusion von SuS - Arbeit an einem Pool-Modell zur Versorgung mit Schulbegleitungen - Gesamtkonferenz zum Abbau von Ängsten und Mitnahme vieler Lehrkräfte durch Berichte über Erfahrungen - Direkter Austausch mit anderen Schulen - Schaffung eines Angebotes, damit jeder sich nach seinen Möglichkeiten entwickeln kann
OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	- Leitbild im Herzen vorhanden, da besonderer Umgang mit SuS
UK 14.2: Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung des ganzen Menschen - Bildung mit Kopf, Herz und Hand → Vorbereitung auf das Mensch-Sein
OK 15: Persönliche Aspekte	
UK 15.1: Werte	<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit - Toleranz
UK 15.2: Einstellungen	- Mut zu Veränderungen
UK 15.3: Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Neugierde - Vermittlung des Mehrwertes - Selbstreflexion - Konfliktbereitschaft
OK 16: Menschenbild	
	<ul style="list-style-type: none"> - Formbares und nicht-defizitäres Menschenbild - Entdecken von Stärken durch SuS
OK 17: Bewertung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Positiver Anfang → 2 für Planungsprozess - Vorher 4-5: Mitlaufen von SuS mit Unterstützungsbedarf
OK 18: Empfehlungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Intensive Auseinandersetzung mit dem Thema - Vernetzung - Berücksichtigung von Erfahrungen anderer - Mut machen lassen - Frühzeitige Kontaktaufnahme mit Eltern - Aufbau von Kontakten zu Grundschulen - Fokussierung des Kindes - Keine Grundsatzdiskussionen
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Notwendigkeit über das Thema zu reden - Veränderung des Menschenbildes sowie des Denkens - Öffnung und Einlassen auf Prozess - Vereinfachung von Prozessen - Verstärkte Einbindung in Ausbildung
UK 19.2: Schule	-

Interview mit B4.1 und B4.2

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusion als Utopie, die heute beginnt und an der wir von heute an mitwirken - Wahrnehmung eines jeden Menschen in seinem optimalen Potenzial und Förderung dessen
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Gesellschaftliche Verantwortung - Gesellschaftliche Aufgabe → Schaffung von Arbeitsplätzen auf dem 1. Arbeitsmarkt
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Zielzustand, den man vielleicht erreichen kann → aktuell noch keine Schule für alle aber Leisten eines Beitrages - Verantwortung durch Auftrag zur Teilnahme, derer man sich nicht entziehen darf - Hochbegabung als Thema - Inklusive Klasse = Klasse, die zieldifferent unterrichtet wird
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Problemloser Umgang der SuS mit der Umsetzung - Kontakt mit Beteiligten → kostbare, lohnende und bereichernde Erfahrungen - Herausforderung des Unterrichts und Schwierigkeit der Umsetzung - SuS mit Unterstützungsbedarf GE mit mehr Potenzial als angenommen - Fehler durch Beibehalten einer Klasse → Betonung eines besonderen Charakters → Gefahr des Festfahrens eines sozialen Gefüges - Überwindung von Frustration durch Arbeit mit inklusiv beschulten SuS
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Langer Prozess - Verschiedene Kompetenzen und Einstellungen von Förderschullehrkräften - Wechsel von Unterstützungsbedarf LE an weiterführende Schule zufriedenstellend - Verantwortungsvolle Verwaltung von Mangel zum Wohle aller → Mangel insb. bzgl. Lehrkräfte - Bereitschaft nicht als Grund für geringe Umsetzung - Überzeugungsarbeit notwendig - Keine Akzeptanz keiner Umsetzung - Gegenakzent zur Digitalisierung
UK 3.2: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht jeder kann aufgenommen werden - Zieldifferenter Unterricht als Perturbation des Systems - Übernahme des Stellenwertes wichtig - Inklusion von Unterstützungsbedarf LE mit Überschneidungen der Themen einfacher - Durch klassische Sozialisation werden nicht alle Lehrkräfte erreicht
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung aller in der Zone der nächsten Entwicklung → Hochbegabte SuS müssen sich nicht mehr dem Gleichschritt anpassen

	<ul style="list-style-type: none"> → Jeder SuS mit Stärken - Inklusionsunabhängige Entstehung von Dissonanzen - Annahme und Leben der Inklusion als Selbstverständlichkeit für SuS → Positive Bewertung durch SuS
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Beziehungsebene - Blick auf einzelne SuS und Erfassen der Bandbreite - Abkehr vom Denken im Gleichschritt - Effektiverer Lernprozess, da SuS keine Hemmschwelle besitzen, um auf andere Materialien zurückzugreifen
UK 4.2: Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - SuS als Zielgruppe, die im Sinne der Enkulturation in Gesellschaft hineinwächst - Beitrag zur Gesellschaft leisten → Finden des Beitrages als Aufgabe der Schule → Wichtig für Gesellschaft Stärken zu entdecken - Gesellschaftlicher Wandel
UK 4.3: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Motor der Unterrichtsentwicklung durch zieldifferente Beschulung - Anschluss an moderne Pädagogik mit sinnlichen Lernangeboten und Individualisierung
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Erreichen von Grenzen
UK 5.2: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Verlust von Schüler aufgrund mangelnder Unterstützung durch Eltern
UK 5.3: Schule	<ul style="list-style-type: none"> -
OK 6: Probleme	
	<ul style="list-style-type: none"> - Verhinderung der Umsetzung durch gegliedertes Schulsystem - Aktuell nur an Schulen von Klassen 1-10 → Keine Absicherung des Wechsels an weiterführende Schule für Unterstützungsbedarf GE → Wenig Berufsschulen, die inklusiv arbeiten → Keine Umschulung und Unterstützungsmaßnahmen an Berufsschulen → Arbeit in Werkstatt, obwohl man Alternativen schaffen könnte - Mangelnde Ressourcen → Verhinderung der Umsetzung → Vergabe geht zu Lasten von anderen Bereichen → für Fortbildungen → bzgl. der Zeit von Lehrkräften → Austausch im Privaten - Förderschullehrkräfte → Überforderung → fehlende Bereitschaft → Versuch, wie an einer Förderschule zu arbeiten - Aushalten gegen Widerstand wie aus der Gymnasiallobby - Verteilungskonferenzen 6 Wochen vor den Sommerferien - Stigmatisierung durch fehlende Kommunikation → Jedes Problem wird auf die Inklusion geschoben - Festlegung auf eine Methode, da es diese nicht gibt - Illusion, dass alle Lehrkräfte Inklusion befürworten - Inklusion nicht realisierbar, wenn man Förderschulen schließt und keine Ressourcen bereitstellt

OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Mitarbeit von Beginn an → Zunahme der Lehrkräfte, die inklusiv eingesetzt werden - Suche nach bestmöglichen Lösungen durch Schulleitung, um Ressourcen zu generieren und Entscheidungen für die Weiterentwicklung zu treffen → Recht und Freiheit einer eigenverantwortlichen Schule → Versuch der zwischenmenschlichen Regulation - Klare Setzung des Rahmens - Informationsabend - 2011/2012: Anfrage durch Leiter einer Grundschule bzgl. der Aufnahme von SuS mit Unterstützungsbedarf GE → Diskussion in Leitungsrunde → Hospitationen nach Entschluss der Aufnahme → Einbezug der Jahrgangseitung 5/6 → 2013: Erste Klasse - Fortbildungen und Einsatz von Lehrkräften als Multiplikatoren - Bildung einer Arbeitsgruppe - Mitnahme aller schulischen Gruppen - Offensive Kommunikation mit Begründungen - Suche nach Anknüpfungspunkten in der eigenen Pädagogik - Gemeinsamer Weg und gemeinsame Erstellung von Konzepten mit Förderschul- und Regelschullehrkräften
UK. 7.2: Widerstände	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgeschlossene Grundeinstellung aber anfängliche Sorgen der Eltern - Elternvertreter mit Übernahme von Verantwortung - Keine Äußerungen von Widerständen
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Wenig disziplinarische Probleme - Freundliche, ruhige, aufgeschlossene Schülerschaft in ländlicher Lage, die der Institution Schule positiv zugewandt sind - Förderschwerpunkte: GE, LE, Hören, Sprache, KM
UK 8.2: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusive Lehrerschaft → Gesunde Mischung unterschiedlicher Gruppierungen - 4 abgeordnete Förderschullehrkräfte, 2 mit voller Stundenzahl - Unterschiede hins. Einstellung -Erfahrungen → Hauptsächlich erst an der Schule
OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Kein inklusiver Aufbau und nicht konsequent barrierefrei - Umsetzung von modernem Unterricht nicht möglich - Schallschutz nur für Klassenräume von inklusiv beschulten SuS - Fachräume (Werken, Küche) - Keine Maßnahmen für Unterstützungsbedarf Sehen
UK 9.2: Differenzierungsraum	<ul style="list-style-type: none"> - Klassenräume, die nicht umfunktioniert werden - Stetig besserwerdende Ausstattung - Raumakustische Sanierung - Jahrgangsspezifisches Material - Maximale Nutzung durch 2 Klassen - Fußläufige Erreichbarkeit - Nutzung für Gruppenarbeiten

	- Rückzugsmöglichkeiten
OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	- Offener Ganzttag → Trennung Schulvormittag und Ganztagsangebote am Nachmittag - Individuelle Regelung für SuS mit Unterstützungsbedarf - Unterbringung von weiteren Angeboten während der 2. Fremdsprache
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	- Keine Integration in der Inklusion → So viel inklusiver Unterricht wie möglich - Begabungsförderung in der Zone der nächsten Entwicklung → Ermöglichung gemeinsamen Unterrichts durch verschiedene Aufgaben → Differenzierung nach oben und unten - Orientierung des inklusiven Lernmaterials an der Montessori-Pädagogik - 3 verschiedene Curricula → Gymnasialcurriculum, Curriculum der Hauptschule, Empfehlung der Förderschule für Unterstützungsbedarf GE + Kerncurriculum für Förderbedarf GE - Unterstützungsbedarf Lernen mit vielen gleichen Themen wie Gymnasium → Unterschiedliche Abfolge und Klassenstufe → Ermöglicht Arbeit am gleichen Gegenstand → Nach Jahrgang 8: Abnahme der Übereinstimmungen - Gelegentliche Trennung sowie keine langen Plenumsphasen durch Gespräche im Klassenraum - äußere Fachleistungsdifferenzierung durch Vorbereitung auf Prüfung aber in einem Raum - Anerkennung der Fähigkeiten der SuS & SuS wachsen lassen
UK 11.2: Teamstrukturen	- Alle Facetten der inklusiven Unterrichtsgestaltung - Unterrichtsgestaltung abhängig von den Personen und der inklusiven Kompetenz der Förderschullehrkraft - Mitglied eines und Arbeit in einem Team, ohne exklusiv herauszuziehen - Gemeinsamer Weg von Regel- und Förderschullehrkraft - 80% inklusiv → Hoher Prozentsatz durch Unterstützungsbereich Lernen, da Unterstützungsbereich GE häufiger separater unterrichtet werden muss - Gemeinsames Denken im Team - Bereitschaft der Übernahme von Aufgaben → Förderschullehrkraft kann Regelunterricht planen - Multiprofessionelle Teams nicht nur durch Zusammensetzung, sondern Nutzen der Professionalitäten, um inklusive Professionalität abzubilden - Coaching unter Lehrkräften zur Steigerung der Motivation und Beseitigung von Unsicherheiten
UK 11.3: Sicherstellung	- Förderpläne zum Sicherstellen des Unterrichts der zieldifferent beschulten SuS → individueller Blick vom SuS aus
UK 11.4: Bewertung	-
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	-

OK 13: Weitere Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> - LEMAS-Schule - Teilnahme an einem Begabungsprojekt → Forscherarbeit von S mit Unterstützungsbedarf GE - Austausch mit anderen Schulen - Schaffung von Anknüpfungspunkten für Lehrkräfte → Hobbys in den Unterricht tragen - Kooperation mit Lebenshilfe → gemeinsames Theaterstück - Coaching, Fortbildungen - Berücksichtigung von Inklusion in allen außerschulischen Bereichen → Inklusion lebendig machen - Entschulungsprojekte - Life Practice auf Bauernhof - Gründung einer Schülerfirma - Life-Practice-Angebote → Thematisierung von Aspekten wie Mahnungen, Handyvertrag für alle SuS
OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> - Suche nach Andockstellen bei Einführung - Keine schriftliche Fixierung an Wand → muss im Herzen sein - Verweis auf Leitbild bei Problemen → Kern des Leitbildes ist angekommen - Basis für pädagogischer Entscheidungen
UK 14.2: Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - Individualisierung und Blick auf einzelne SuS - Lernangebote gemäß der Interessen und Begabungen unterbreiten
OK 15: Persönliche Aspekte	
UK 15.1: Werte	<ul style="list-style-type: none"> - Tiefe Wertschätzung jedes Menschen bzgl. der Entwicklungsfähigkeit - Tiefe Wertschätzung des Kollegiums - Akzeptanz von Vielfalt
UK 15.2: Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinschaftsgefühl in der Begegnung von Vielfalt
UK 15.3: Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der Lehrkräfte - Reflexion
OK 16: Menschenbild	
	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Etikettierung - Menschenrecht - Wahrnehmung von jedem SuS mit den individuellen Fähigkeiten
OK 17: Bewertung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Kontextualisierung entscheidend - Am Beginn der Entwicklung - 1: Intensität der Arbeit von inklusiv eingesetzten Lehrkräften - Keine 1 bzgl. Utopie → Schwierigkeiten Utopie zu bewerten - Schattierte Note bzgl. Gesamtkollegium - Zu komplex für Bewertung
OK 18: Empfehlungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Umsetzung starten - Inklusion als Marathon → Bewusstsein darüber → Vorbereitung - Bewusstsein über Mehrgenerationenaufgabe

	- Suche nach Ansatzpunkten im Leitbild
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	- Verbesserung des Arbeitsmarktes mit Schaffung von Alternativen zur Werkstatt → bisher vereinzelte Maßnahmen - Überarbeitung des Blickes
UK 19.2: Schule	- Zuordnung von Förderschullehrkräften zu einer Klasse - Zugehörigkeit der Förderschullehrkraft zur Klassenleitung

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> - Menschenrecht → Notwendigkeit, nicht darüber zu sprechen - Blick auf das Individuum in der Gemeinschaft → Kein Ablegen in Schubladen - Alle Menschen als inklusiv
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	-
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	<ul style="list-style-type: none"> - SuS können unabhängig von sozialer Herkunft und Leistungsvermögen an der Schule sein - Jede Schule und jeder SuS ist inklusiv - Erfassen der Stärken - Abholung eines jeden an dem individuellen Standpunkt - Unterstützung für Schwache - Alle SuS benötigen Förderung
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Positive Erfahrungen und Bereicherung - Haltung und Selbstverständlichkeit vorhanden - Teilweise Überforderung der SuS
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Notwendigkeit einer besseren personellen Unterstützung und von Fachkompetenz - Blick auf Individuum darf nicht verloren gehen, um allen SuS gerecht zu werden - Notwendige Diagnose und Begleitung von Krankheitsbildern - Beziehungsarbeit als Basis - Keine trennscharfe Grenze zwischen Förderschwerpunkten - Notwendigkeit einer teilweisen separierten Beschulung - Herausforderung der Begleitung der Unterstützungsbedarfe GE und LE - Keine Einzelinklusion, da Peer Group benötigt wird - Wichtigkeit multiprofessioneller Teams
UK 3.2: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Konzepte notwendig - Schule ohne Expertise von Förderschullehrkräften nicht mehr denkbar
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	-
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Voneinander miteinander Lernen → Leistungsstarke SuS profitieren im kognitiven und sozialen Bereich → Sozialkompetenz als Basis für Abruf von Leistung - Entwicklung von Persönlichkeiten, die vorurteilsfrei mit allen Gesellschaftsgruppen handeln können → Nur wenn Schülerschaft Gesellschaft entspricht - Veränderung des Blickes auf Menschen durch Alltag und damit verbundene sinkende Wahrnehmung von Handicaps - Wachsen der SuS durch Übernahme von Verantwortung
UK 4.2: Gesellschaft	- Abkehr von der Klassifikation von Menschen

UK 4.3: Schule	-
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	- Mangelnde Unterstützung
UK 5.2: Schülerschaft	- Überforderung in großen Lerngruppen - Abgang von Schule durch begrenzte kognitive Fähigkeiten
UK 5.3: Schule	-
OK 6: Probleme	
	- Ressourcenmäßige Unterversorgung → Keine Gewährleistung des langsamen Hineinwachsens der Lehrkräfte in Aufgabe → Auffangen durch organisatorische Maßnahmen nicht möglich → Keine ausreichende Expertise → Übertragung auf mobile Dienste nicht ausreichend - Zeitknappheit → Durch Planung des binnendifferenzierten Unterrichts → Durch Erstellung von Förderplänen
OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	- Umsetzung integrativer Prinzipien seit Gründung der Schule → Veränderung durch Ansprüche der Inklusion → Bedarf von Change-Management - Bewusste Einstellung von Förderschullehrkräften in voller Stundenzahl → Nutzung von Kontakten und Suche nach Möglichkeiten mit Förderschule → Aufnahme von Lehrkräften nach Auflösung von Förderschule - Erstellung von diversen Konzepten mit Förderschullehrkräften - Gründung von Fachkonferenz für zielgerichtete Arbeit
UK. 7.2: Widerstände	-
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	- Divers - Förderschwerpunkte: Alle außer GE
UK 8.2: Lehrerschaft	- Besser ausgebildet als Lehrkräfte im dreigliedrigen Schulsystem - Fester Stamm an Förderschullehrkräften, die Teil des Kollegiums und einem Jahrgang zugeordnet sind → 9 von 11 mit voller Stundenzahl - Grund-, Haupt-, Realschullehramt - Quereinsteiger - Hauptsächlich Gymnasiallehrkräfte - 2 Pädagogische Mitarbeiter in therapeutischer Funktion - 3 Sozialpädagogen - 3 Beratungslehrkräfte - Erfahrungen → Durch Arbeit an IGS
OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	- Barrierefreiheit - Raum der Physiotherapeuten - Fachraum (Werken, Küche) - Klassenraum für Unterstützungsbedarf Hören schallisoliert - Klassenräume für Unterstützungsbedarf Sehen und Hören mit Multiactiveboards

UK 9.2: Differenzierungsraum	- nicht vorhanden
OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung und Forderung im Ganzttag - Offener Anfang - Rhythmisierung mit Doppelstundensystem - Mittagessen mit Lehrkräften - Unterricht oder AGs am Nachmittag
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	<ul style="list-style-type: none"> - Teilweise wenig individuelle Förderung durch Regelschullehrkräfte - Binnendifferenzierung - Stärkung des Blickes auf das Individuum
UK 11.2: Teamstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Regelschullehrkraft auf Teamarbeit angewiesen - Förderschullehrkraft als Ansprechpartner für Pläne, Unterricht, Rollenfestlegung - Wichtigkeit durch erhöhten zeitlichen Aufwand durch differenzierende Planung und Förderpläne → Gemeinsame Vorbereitung von Aufgabenpool → Nutzen von Materialien aus dem Intranet → Gemeinsame Planung von Einheiten → Gemeinsame Planung von Lernzielkontrollen → Besprechungen auf kurzem Dienstweg
UK 11.3: Sicherstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Durch Fortbildungen - Durch Teamstruktur
UK 11.4: Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> - Lernstandsdiagnosen im Jahrgang 5 (Mathe, Deutsch, Englisch) → aufbauende Förderpläne - Lernentwicklungsberichte bis Jahrgang 8 → Bezugnahme auf individuelle Entwicklung
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Notwendigkeit eines guten Verhältnisses zwischen den Leistungstöpfen - Keine Bündelung von SuS mit Unterstützungsbedarf in nur einer Klasse - Bündelung zur Stundengenerierung - Notwendigkeit der Zugehörigkeit zu einer Klasse
OK 13: Weitere Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Etablierung von Teamstruktur - Spezielle Förderangebote in jedem Jahrgang - Fachkonferenz - Elemente einer gesunden Schule - Gemeinsames Mittagessen - Verschiedene Angebote in der Mittagspause - Fortbildung vor Übernahme einer 5. Klasse - Regelmäßige Treffen der Stammllehrkräfte und des Fachkollegiums - Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräche - Berufsorientierung - Kein Sitzenbleiben - Breites AG-Angebot - Musik-Schwerpunktklassen für SuS mit Unterstützungsbedarf

OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	-
UK 14.2: Inhalt	- Annahme eines Jeden als Individuum - Stärkung des Einzelnen - Wert auf Kontinuität - Möglichkeit des Wachstums durch Übernahme von Verantwortung - Erwerb sozialer Kompetenz durch Zusammensein in heterogener Schülerschaft
OK 15: Persönliche Aspekte	
UK 15.1: Werte	- Wertschätzung eines Jeden
UK 15.2: Einstellungen	- Lehrkraft muss Kinder mögen
UK 15.3: Verhalten	- Annahme eines Jeden
OK 16: Menschenbild	
	- Wahrnehmung eines jeden, wie er/sie ist
OK 17: Bewertung	
	- Keine Note - Positiv: Haltung und Annahme eines Jeden - Negativ: Personelle Unterstützung
OK 18: Empfehlungen	
	- Teambildung - Teamzeiten - Stammgruppenleitung durch Förderschullehrkräfte
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	- Keine Diskussion der Bedeutung - Thematisierung von Möglichkeiten der Förderung
UK 19.2: Schule	- Schaffung von mehr personeller Kompetenz - Einrichtung von → Differenzierungsräumen → Ruheräumen → Bewegungsbereichen

Interview mit B6

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	-
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	- Veränderung der Haltung durch Zulassen von Andersartigkeit → Blick über den Tellerrand → Hinterfragen der eigenen Person und Meinung
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	- Gemeinsamer und individualisierter Unterricht aller Kinder - Möglichst Aufnahme aller SuS - SuS mit Unterstützungsbedarf in jeder Klasse
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	- Erfahrung der gelebten Inklusion an der Schule und in einem Familienbetrieb - Ausschließlich positive Erfahrungen
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	-
UK 3.2: Schule	-
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	- Grenzen der Beschulung des Unterstützungsbedarfes ES - SuS „dürfen nicht hintenüberfallen“
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	- Verbesserung der Sozialkompetenz durch Erleben von Andersartigkeit - Ausbildung einer Haltung
UK 4.2: Gesellschaft	- Erkennen von Stärken und Einbringen dieser in Gesellschaft
UK 4.3: Schule	-
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	- Entstehung von Stress - Überforderung durch Heterogenität
UK 5.2: Schülerschaft	- Entstehung von Stress - Überforderung autistischer SuS durch Lärm und viele Menschen
UK 5.3: Schule	-
OK 6: Probleme	
	- Veränderung von Unterricht → Schwierig, reines Wissen zu vermitteln und geplante Stunde umzusetzen - Zeitknappheit → Zeitmanagement problematisch → Keine Möglichkeiten zum Austausch und Nutzen von Erfahrungen → Aufwand durch schriftliche Bewertung → Keine zusätzliche Zeit für Vorbereitung - SuS haben durch Lärm und Präsenz den ganzen Tag keine Ruhe - Einführung von iPads mit geringer Berücksichtigung der Inklusion - Verlass auf Differenzierung auf drei Ebenen - Keine Vorbereitung im Studium

OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	<ul style="list-style-type: none"> - Große Bedeutung der Integration durch Etablierung einer Stadtteilschule - Beschäftigung von Förderschullehrkräften in der Vergangenheit
UK. 7.2: Widerstände	<ul style="list-style-type: none"> - Ängste von Eltern leistungsstarker SuS
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Schwieriges Umfeld - 1500 SuS - 33-50% mit Migrationshintergrund - Förderschwerpunkte: GE, LE, ES, KM, Sehen, Hören
UK 8.2: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Z.T. Lehrkräfte, die einfach mit Heterogenität umgehen können - Tolle Gemeinschaft mit guter Stimmung, gegenseitiger Unterstützung und Verständnis - 150 Lehrkräfte; 20 davon Förderschullehrkräfte, die einem Jahrgang zugeordnet sind - Schulsozialarbeiter - Pädagogische Mitarbeiter
OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Jahrgangs- statt Lehrerzimmer - Keine Barrierefreiheit
UK 9.2: Differenzierungsraum	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Raum pro Jahrgang
OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Beginn mit Fachunterricht - Doppelstunden - Mittagspause und kleinere Pausen - Ganztage an 4 Tagen der Woche
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung nach unten und oben - Zusammenhang mit Haltung - Unterrichtliche Ansprüche entscheiden über Unterrichtsgestaltung
UK 11.2: Teamstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedliche Arten des Team Teachings → Personenabhängig - Teilweise wenig Kommunikation im Vorfeld - Dauerhaftes Team Teaching in Englisch, Deutsch, Mathe; Gelegentlich in den Naturwissenschaften - Förderschullehrkraft mit Zuständigkeit für alle SuS der Klasse - Präventionsarbeit
UK 11.3: Sicherstellung	-
UK 11.4: Bewertung	-
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Notwendige Gewährleistung von Heterogenität - Pro Jahrgang eine Klasse mit 3-4 SuS mit Unterstützungsbedarf GE - 4-6 SuS mit Unterstützungsbedarf in einer Klasse - Keine Einzelinklusion - Überprüfung der Unterstützungsbedarfe in den Jahrgängen - Übersteigerung der 5-Prozent-Klausel, da Nachfrage größer

OK 13: Weitere Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Pflicht-AGs - Mittagsangebote - Schulung von Basics für SuS mit Unterstützungsbedarf GE - Soziale Gruppe für SuS mit Unterstützungsbedarf ES → Identifikation mit der Peer Group - Betriebssimulation - Berufsorientierung - Fortbildungen
OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	- Aktuelles Verfassen → Chance der Mitnahme vieler neuer Lehrkräfte
UK 14.2: Inhalt	-
OK 15: Persönliche Aspekte	
UK 15.1: Werte	- Empathie
UK 15.2: Einstellungen	-
UK 15.3: Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion - Zulassen von anderen Meinungen und Menschen
OK 16: Menschenbild	
	Alle SuS haben Stärken und können einen Beitrag leisten
OK 17: Bewertung	
	<ul style="list-style-type: none"> - 3: Potenziale vorhanden - 2: Im Vergleich zu anderen Schulen
OK 18: Empfehlungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltliche Gestaltung der Mittagszeit - Einbezug vieler Lehrkräfte - Regelmäßiges Arbeiten am Thema - Eingangsphase am Morgen mit offenem Anfang
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> - Zugeständnisse bzgl. Fortbildungen - Outsourcen von Organisationstätigkeiten
UK 19.2: Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Offener Anfang - Andere Rhythmisierung

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	- Recht auf Teilhabe und Pflicht eines Beitrages - Idee eines Miteinander auf Lebenszeit, wobei nicht alle als gleich betrachtet werden
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	-
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	- Kinder lernen in Heterogenität zusammen - Schule stellt sich auf angemeldete Kinder ein → Keine Diskussion - Eltern benötigen echte Wahl - Förderung innerhalb des Rahmens der Schule → Überprüfung des Rahmens - Orientierung am Wohl des Kindes - Schule ermöglicht Bedingungen für Teilhabe an Gesellschaft - Breite Ausbildung mit so viel gemeinsamen Unterricht wie möglich
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	- Erfahrung durch Beratung von Grundschulen und Arbeit an der Schule
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	- Erkennen und Einhalten von Grenzen - Trennung der Lerngruppe notwendig bei Prüfungsvorbereitung
UK 3.2: Schule	- Keine Entstehung einer Schwerpunktschule
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	- Hauptschulabschluss aller Lernhilfekinder
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	- SuS mit Unterstützungsbedarf → Erweiterung des Blickfeldes durch verschiedene Bezugsrahmen → Verbesserung des Sozialverhaltens, Sprachverhaltens und Erweiterung von Wissen - Neue Freundschaften - Verbesserung der Sozialkompetenz gymnasialer SuS - Erlangen eines Bewusstseins über Verschiedenartigkeit durch Begegnung mit Vielfalt
UK 4.2: Gesellschaft	- Abkehr vom Leistungsprinzip - Anerkennung von Vielfalt und Wertschätzung des eigenen Seins - Übernahme der Verantwortung für Wohlbefinden aller Menschen → Menschliches Miteinander Leben - Erweiterung des Blickfeldes → Sich dabei treu bleiben
UK 4.3: Schule	-
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	-
UK 5.2: Schülerschaft	- Profit im Unterstützungsbedarf ES durch temporären Besuch einer Förderschule → Häufige Schulverweise an Regelschule → Kein Auffallen an der Förderschule

	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenwahrnehmung der gymnasialen SuS als Gebende und der SuS mit Unterstützungsbedarf als Nehmende - Frustration durch Ferienerlebnisse, da insb. Unterstützungsbedarf LE häufig ein Problem der Unterschicht ist - Durch Kontakt: Wunsch nach Abitur → Kognitive Fähigkeiten reichen nicht aus → Enttäuschung
UK 5.3: Schule	-
OK 6: Probleme	
	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch nach Unterstützung - Tendenz, dass IGS zur Restschule wird - Mangel an Zeit - Keine Strukturen durch Politik - Kind gebundene Zuweisung von Stunden - Mangelnde Zusammenarbeit zwischen → Grundschule und weiterführenden Schulen → Gymnasium und IGSen - Schulen, die nicht hoch angewählt werden mit erhöhtem Anteil an SuS mit Unterstützungsbedarf - Verhinderung der Inklusion durch Dreigliedrigkeit des Schulsystems
OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	<ul style="list-style-type: none"> - 1,5 Jahre Orientierungslosigkeit ohne Konzept und Strukturen - Rahmen durch Erstellung des Konzeptes in Eigenverantwortung selbst geschaffen, um SuS gerecht zu werden - Schaffung für Platz für Förderschullehrkräfte durch Schulleitung und Aufnahme von Förderschullehrkraft in Schulleitung und Fachbereichsleitung - Durch Kampfbereitschaft der Schulleitung und Förderverein: Ressourcen geschaffen - Hausbegehung - Durch Differenzierung im Vorfeld: Bereitschaft, Räume als Differenzierungsräume abzugeben vorhanden
UK. 7.2: Widerstände	- Massiver Widerstand von vereinzelt Eltern → Klare Positionierung der Schulleitung
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Schülerschaft aus gut situiertem, bürgerlichem Stadtteil, die wenig Probleme machen - Mehr Heterogenität durch Öffnung der Schule - Wenig SuS aus Hartz-IV-Haushalten - Offene, welterfahrende, selbstbewusste Schülerschaft - Zunehmend SuS beruflich eingespannter Eltern - Förderschwerpunkte: Alle
UK 8.2: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Grundsätzliche Bereitschaft zur Differenzierung - Ausschließlich Gymnasiallehrkräfte - Förderschullehrkräfte und Regelschullehrkräfte im Referendariat - Sozialarbeiter + Praktikantin - Studierende als Pädagogische Mitarbeiter - 60 Regelschullehrkräfte und 6 Förderschullehrkräfte → 85% Abdeckung der sonderpädagogischen Betreuung von SuS mit Unterstützungsbedarf

OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Schule war bereits umgebaut - Generierung von Räumen durch Versetzen von Wänden - Keine Barrierefreiheit (Aber Fahrstühle, Sessellift) - Schallisolierung in den Klassenräumen von SuS mit Unterstützungsbedarf Hören - Fachräume (Werken, Kunst, Küche, Computerraum) - Smartboards - PDF-Dokumente für SuS mit Unterstützungsbedarf Sehen und Arbeit am Laptop - Großer Schulhof - Bewegungsraum - Ein Jahrgang pro Flur
UK 9.2: Differenzierungsraum	<ul style="list-style-type: none"> - Pro Jahrgang ein Differenzierungsraum - Coachingraum - Kleiner Raum - Unmittelbare Nähe zum Jahrgang - Regal, Whiteboard, Schrank, 6-8 Sitzplätze - Unterschiedliche Nutzung - Anrengungsarm
OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht betreuter offener Anfang - 80-Minuten-Stunden - 3 Blöcke mit je 25 Minuten Pause - Mittagsband: 45 Minuten Mensa und Unterricht im Wechsel - Nachmittag: AGs und zunehmend Unterricht in den höheren Jahrgängen - Coachingstunde während 2. Fremdsprache
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Hausaufgaben - Offene Tür und Wechsel-Prinzipien - Klassenübergreifende Behandlung von Inhalten zur Ermöglichung einer besseren Differenzierung - Gemeinsamer Hauswirtschafts- und Werkunterricht - Anknüpfen an Bedarfe der SuS - Gemeinsamer Unterricht im Fokus → So lange und so viel wie möglich
UK 11.2: Teamstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Überzeugungsarbeit und Prävention hinsichtlich negativer Erfahrungen durch Förderschullehrkräfte - Unterschiedlich intensive Zusammenarbeit und Unterstützung, basierend auf Wertschätzung und Akzeptanz - Beratung und Sensibilisierung der Regelschullehrkräfte durch Förderschullehrkräfte - Individuelle Betreuung durch gemeinsame Überprüfung der Inhalte - Förderschullehrkraft muss Wertigkeit von Unterricht erkennen - Arbeit in Teams - Gemeinsame Vorbereitung von Einheiten - Ablegen von Material auf iServ → Vereinfachung, da Rückgriff möglich - Anregungen durch Kollegen

UK 11.3: Sicherstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützungsangebote der Förderschullehrkraft - Doppelsteckung der Hauptfächer
UK 11.4: Bewertung	- Noten ab Jahrgang 8 in Absprache der Lehrkräfte
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	<ul style="list-style-type: none"> - 5 Leistungsstufen aber Wichtigkeit der Durchmischung - Heterogenität gewollt aber Umsetzung bei zu vielen „belasteten“ SuS nicht möglich → 5-Prozent-Regel - Keine parallele Klasse mit SuS mit Unterstützungsbedarf
OK 13: Weitere Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Gespräche mit Schulleitung, Lehrkräften und Eltern über Bedarfe der SuS - Soziale Gruppe - Vernetzung von Förderschullehrkräften anderer IGSen (QIGS) - Fachkonferenz - Elternvertreter - Fortbildungen - Persönliches Lernen - Projektstunde - Orientierung an Interessen - Soziale Projekt im Altersheim - Sozialtraining bei Sozialpädagogen - Gemeinsame Klassenfahrt - Feedback-Schule - Individuelles Coachen - Lern-AG als Prüfungsvorbereitung - Perle-Stunden, die Schwächen der SuS abbilden - Fachbereich
OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	- Orientierung des Inklusionskonzeptes am Leitbild → Ein Leitbild für alle → Eine Schule für alle
UK 14.2: Inhalt	-
OK 15: Persönliche Aspekte	
UK 15.1: Werte	<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit - Wertschätzung eines jeden in seiner Einzigartigkeit - Wertigkeit
UK 15.2: Einstellungen	- Keine Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf
UK 15.3: Verhalten	- Keine Akzeptanz von Mobbing und Ausgrenzung
OK 16: Menschenbild	
	<ul style="list-style-type: none"> - Jeder Mensch mit → Recht auf Einzigartigkeit → Pflicht auf Einbringen in der Gesellschaft
OK 17: Bewertung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Gute Bedingungen - Suche nach Möglichkeiten - Inklusion als Glücksfall - 2: Für Schule - 1: Unter Berücksichtigung der Bedingungen
OK 18: Empfehlungen	
	<ul style="list-style-type: none"> - Starke Schulleitung - Suche nach Kämpfern

	- Förderschullehrkräfte als Klassenlehrkräfte zulassen
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	- Keine Diskussion des Rechtsanspruches - Entstehung einer klaren politischen Regelung
UK 19.2: Schule	- Einstellung einer vollen Förderschullehrkraft pro Jahrgang - Aufzeigen von Alternativen bzgl. Schulabschluss und Berufswahl

Interview mit B8.1 und B8.2

OK 1: Bedeutung	
UK 1.1: Allgemeine Bedeutung	-
UK 1.2: Bedeutung für die Gesellschaft	-
UK 1.3: Bedeutung für die Schule	- Alle SuS arbeiten in einem Raum, zu einer Zeit an einem Thema - Möglichst lange Gleichbehandlung von Themen - Spontane und im Vorfeld antizipierte Differenzierung
OK 2: Persönliche Erfahrungen	
	- Erfahrung als Sonderpädagoge in inklusiv beschulter Klasse - Positive Erfahrungen
OK 3: Grundlegende Erkenntnisse und Einschätzungen	
UK 3.1: Umsetzung / Ausstattung	- Zunehmende Trennung mit zunehmender Klassenstufe - Häufiges Herausnehmen bei Unterstützungsbedarf GE durch thematische Diskrepanzen - Sonderpädagogische Betreuung in Mathematik und Deutsch - Unterstützungsbedarfe GE und LE als inkludierbar - Einstellung der Lehrkräfte entscheidend
UK 3.2: Schule	- Inklusionsunabhängige Probleme
UK 3.3: Schülerinnen und Schüler	-
OK 4: Vorteile und Chancen	
UK 4.1: Schülerschaft	- SuS mit Unterstützungsbedarf → Erweiterung des Erfahrungsschatzes → Erbringen guter Leistungen, die sie in der Form an einer Förderschule nicht erbracht hätten → Profit durch Zusammenarbeit mit anderen SuS → Verbesserung des Selbstbildes durch Erweiterung des Freundeskreises - Erlernen von Rücksichtnahmen - Beidseitiger Profit durch Erkennen von Stärken und Ausgleich von Schwächen - Sinneswandel, der sich auf das Leben als Erwachsener auswirkt
UK 4.2: Gesellschaft	- Gesellschaftlicher Wandel durch Erkenntnis, dass jeder Stärken und Fähigkeiten besitzt - Besserer Blick auf Menschen mit Behinderungen - Wachstum des Gedankens von unten nach oben
UK 4.3: Schule	-
OK 5: Nachteile und Risiken	
UK 5.1: Lehrerschaft	- Gefühl des Alleinseins - Beschäftigung von jungen Lehrkräften mit sich selbst
UK 5.2: Schülerschaft	- Mangelndes Angebot des benötigten Materials für SuS mit Unterstützungsbedarf → Überforderung durch Versuch auf unterstem Niveau mitzuarbeiten
UK 5.3: Schule	-
OK 6: Probleme	

	<ul style="list-style-type: none"> - Stundenweise Abordnung und nicht effektiver Einsatz von Förderschullehrkräften - Stundenzuweisung pro Kind zu wenig → Nur 1/3 der Unterrichtszeit mit Förderschullehrkraft → Fehlende sonderpädagogische Unterstützung in den Naturwissenschaften → Nur partielle Betreuung im Vergleich zur Förderschule → Reduzierung der Stunden durch unbeeinflussbare Faktoren - Keine ausreichenden Beratungsmöglichkeiten der Regellehrkräfte durch begrenzte Stundenzahl - Schlechte äußere Bedingungen durch mangelndes Konzept vor dem Start der Umsetzung - Dilemma des Aufteilens - Mangelnde Ausbildung und Kompetenzen bzgl. Differenzierung → Durch Verjüngung des Kollegiums geringere Vorerfahrungen im Umgang mit schwierigen SuS - Ablehnung von Hilfsmitteln durch Pubertät - Beamtentum im Leistungsprinzip
OK 7: Kennzeichen der Entwicklung	
UK 7.1.: Zentrale Schritte	<ul style="list-style-type: none"> - Schule offen für Inklusion von Anfang an - Zu Beginn wenige SuS mit Unterstützungsbedarf und Zusammenfassung dieser in einer Klasse - Sukzessive Ausstattung der inklusiven Jahrgänge mit Differenzierungsräumen - Steigende Bereitschaft im Kollegium - Einrichtung von Fachbereich mit Ansprechpartner - Hospitation zu Dalton und Inklusion
UK. 7.2: Widerstände	<ul style="list-style-type: none"> - Kein Widerstand durch Eltern - Diskussionen und Berührungsängste im Kollegium, die sich mittlerweile relativiert haben
OK 8: Beteiligte Personen	
UK 8.1: Schülerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Große bunte Mischung - Aufgeschlossen, positiv, freundlich - Förderschwerpunkte: Hören, Sprache, GE, LE, Sehen
UK 8.2: Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft nicht bei allen Lehrkräften vorhanden aber allgemein hoch - Gymnasial-, Haupt-, Real- und Berufsschullehrkräfte - Förderschullehrkräfte als Teil des Kollegiums - Nicht durchgängige Fähigkeiten bzgl. Differenzierung Erfahrung → Durch Heterogenität der Schule
OK 9: (Schul-)Gebäude	
UK 9.1: Allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Barrierefreiheit (Fahrstühle, Rampen, Zufahrtsmöglichkeiten) - Unterstützungsbedarf Sehen: Spezieller Tisch mit Lampe, Spezieller Stuhl - Fachräume (Küche, Textil, Werken, Bibliothek)
UK 9.2: Differenzierungsraum	<ul style="list-style-type: none"> - Sammlung des Materials - Unterschiedliche Ausstattung - Charakter eines Gruppenraumes, der von verschiedenen Schülergruppen genutzt wird - Meistens mit Küchenzeile

	- Pro inklusivem Jahrgang: Ein Differenzierungsraum
OK 10: Schulalltag / Zeitliche Gestaltung	
	- Doppelstundenmodell - Umstellung auf 60-Minuten-Stunden
OK 11: Unterricht	
UK 11.1: Grundsätze	- Separierung erst bei Vorbereitung auf Prüfung spürbar - Kein Leiden der Unterrichtsqualität - Differenzierung auf 3, durch Unterstützungsbedarfe auf 4 Ebenen - Gute Vorbereitung auf Prüfung - Aktionen für Lebenspraxis durch Herausnehmen aus Regelunterricht - Normale Unterrichtsform, in der die SuS mit Unterstützungsbedarf einfach mitmachen - Kein Trend zu Projektarbeiten - Umstellung zum Dalton-Modell
UK 11.2: Teamstrukturen	- Zuständigkeit der Förderschullehrkraft für ganze Klasse - Keine konsequente gemeinsame Vorbereitung - Art der Zusammenarbeit personenabhängig - Prinzip von 2 Lehrkräften - Großer gemeinsamer Austausch - Unterstützung durch Förderschullehrkräfte
UK 11.3: Sicherstellung	- Curriculum
UK 11.4: Bewertung	-
OK 12: Klassenzusammensetzung	
	- Bündelung zur Generierung von Stunden - 5-Prozent-Regel - Reduzierung des Jahrgangs durch Doppelzählung - Verteilung der SuS mit Unterstützungsbedarf auf die Klassen - Keine separate Förderklasse - Verteilung der Leistungsgruppen in Dritteln auf Klassen → Erstellung von arbeitsfähigen Klassen - Einflussnahme auf Klassenbildung durch Beurteilung des Arbeitsverhaltens, Sozialverhaltens und Notendurchschnitt
OK 13: Weitere Maßnahmen	
	- Beratungsstunde der Förderschullehrkräfte - Lebenspraktische Aspekte im Unterricht - Tagung und Austausch sowie Schulung vor Übernahme einer 5. Klasse - Ritualisierung - Arbeitsgruppe - Vorbereitung des Dalton-Prinzips in Jahrgängen - Methodentraining - Schulhunde - Spezielles Lerntraining für auffällige SuS - Gestaltung von Plakaten mit Stärken durch SuS
OK 14: Leitbild	
UK 14.1: Bedeutung	- Widerspiegeln der Unterschiedlichkeit der Schülerschaft
UK 14.2: Inhalt	- Gemeinsam verschieden sein und lernen
OK 15: Persönliche Aspekte	

UK 15.1: Werte	- Offenheit
UK 15.2: Einstellungen	- Kein Klassendenken - Bereitschaft
UK 15.3: Verhalten	- An Überzeugungen glauben
OK 16: Menschenbild	
	- Humanistischer Ansatz - Betrachtung des Individuums mit Fähigkeiten und Fertigkeiten → Akzeptanz des Individuums und des Anderssein
OK 17: Bewertung	
	- 2: Schule → Anforderungen erfüllt - 1: Unter Berücksichtigung der Vorgaben der Landesschulbehörde - Landesschulbehörde: Anforderungen nicht erfüllt; 4-
OK 18: Empfehlungen	
	- Frühzeitiger Austausch - Überprüfung der räumlichen Gegebenheiten - Überprüfung der Innovationsfähigkeit des Publikums
OK 19: Handlungsbedarfe	
UK 19.1: Allgemein	- Festlegung der Fächer, die doppelt gesteckt sein müssen
UK 19.2: Schule	- Häufigeres Auflösen der Klassenverbände

Anhang E: Fallübergreifende schematische Zusammenfassung der Ergebnisse

Leitfrage 1

Was verstehen die Befragten unter Inklusion und Einer Schule für Alle?

Allgemeine Bedeutung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Wahrnehmung und Einbezug individueller Voraussetzungen			X	X	X				3
Abgrenzung zum Begriff 'Integration'	X		X						2
Umgang mit Verschiedenheit und Heterogenität	X						X		2
Vision / Visionärer Charakter		X		X					2
Menschenrecht					X		X		2
Paradigmenwechsel	X								1
Anpassung des Systems an Menschen	X								1
Alle Menschen sind inklusiv					X				1
Pflicht zum Leisten eines Beitrages							X		1
Idee eines Miteinander auf Lebenszeit							X		1
Bemerkungen									
-									

Bedeutung für die Gesellschaft

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Wahrnehmung und Akzeptanz von Randgruppen und Minderheiten			X			X			2
Mehrgenerationenaufgabe	X								1
Alle Menschen können das Gleiche tun	X								1
Neue Perspektive		X							1
Große Aufgabe		X							1
Suche nach Möglichkeiten in der hierarchisch organisierten Gesellschaft		X							1
Veränderung des Arbeitsmarktes				X					1
Gesellschaftliche Verantwortung				X					1
Hinterfragen der eigenen Person und Meinung						X			1
Bemerkungen									
-									

Bedeutung für die Schule

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Förderung von SuS					X	X	X		3
Schule als Grundlage für Teilhabe an Gesellschaft			X				X		2
Bedeutung der Hochbegabung	X			X					2
Eine Schule für Alle als pädagogischer und politischer Anspruch, allen SuS gerecht zu werden		X	X						2
Eine Schule für Alle: Unabhängigkeit des Besuches von der sozialen Herkunft und des Leistungsvermögens					X	X			2
Individualisierter Unterricht						X		X	2
Gemeinsames Lernen in Heterogenität							X	X	2
Gymnasium nicht als Schule für Alle (durch Bildungsauftrag)	X								1
Eine Schule für Alle als Thema der IGS	X								1
Umgang mit Heterogenität	X								1
Kein Zusammenhang der Begriffe Inklusion und eine Schule für Alle		X							1
Eine Schule für Alle als nicht gegliedertes Schulsystem		X							1
Akzeptanz für alle SuS			X						1
Abbau von Diskriminierungen und Vorurteilen			X						1
Herausforderung			X						1
Zielzustand				X					1
Verantwortung durch Auftrag				X					1
Jede/r SuS als inklusiv					X				1
Erfassen von Stärken und Unterstützung bei Schwächen					X				1
Anpassen der Schulen an die SuS							X		1
Bemerkungen									
-									

Leitfrage 2

Welche Erfahrungen und zentralen Erkenntnisse haben die Befragten bezüglich der Umsetzung von Inklusion bereits gemacht?

Persönliche Erfahrungen

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Positive Erfahrungen mit SuS		X	X	X	X	X		X	6
Im Vorfeld: Beschäftigung mit SuS mit auffälligem Verhalten	X	X							2
Bessere Leistungen als angenommen werden erbracht	X			X					2
Positive Erfahrungen mit Schulträger	X								1
Negative Erfahrungen mit Personal	X								1
Positive Erfahrung durch Schulbesuch des eigenen Kindes		X							1
Negative Erfahrungen durch mangelnde Vorbereitung			X						1
Positive Erfahrungen mit Team Teaching			X						1
Positive Erfahrungen durch Arbeit am Seminar			X						1
Keine Wahrnehmung von Inklusion in der Gesellschaft			X						1
Negative Erfahrung, dass nicht alles für die SuS getan wurde			X						1
Keine Konfrontation in der eigenen Schulzeit			X						1
Negative Erfahrung durch Beibehalten einer Klasse				X					1
Herausforderung des Unterrichts				X					1
Negative Erfahrung der teilweisen Überforderung der SuS					X				1
Positive Erfahrungen in einem inklusiven Familienbetrieb						X			1
Beratung von Grundschulen							X		1
Bemerkungen									
-									

Grundlegende Einschätzungen und Erkenntnisse

Umsetzung / Ausstattung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Trennung der Lerngruppe teilweise notwendig und in höheren Klassenstufen häufiger		X		X	X		X	X	5
Ausstattung und Strukturen als Grundbedingung	X	X	X						3
Qualifiziertes Fachpersonal notwendig	X	X			X				3
Noch keine Realisierung in der geforderten Form, da langer Prozess		X	X	X					3
Multiprofessionelle Teams notwendig	X				X				2
Notwendigkeit und Verbesserung der Diagnostik			X		X				2
Bereitschaft notwendig	X			X					2
Bereitschaft nicht als Grund für geringe Umsetzung				X				X	2
Differenzierungsräume notwendig	X								1
Gute technische Lösungen bei den Unterstützungsbedarfen Sehen, Hören, KM	X								1
Eltern schätzen Betreuung durch mehrere Lehrkräfte		X							1
Verschiedene Einstellungen und Kompetenzen bei Förderschullehrkräften				X					1
Überzeugungsarbeit notwendig				X					1
Beziehungsarbeit als Basis					X				1
Mangel an Lehrkräften				X					1
Keine Einzelinklusion					X				1
Grenzen erkennen und einhalten							X		1
Inkludierbarkeit der Unterstützungsbedarfe GE und LE								X	1
Bemerkungen									
-									

Schule

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Herausforderung des zieldifferenten Unterrichts		X		X	X				3
Befürwortung eines nicht inklusiven Systems	X	X*							2
Bessere Umsetzbarkeit an IGS	X		X						2
Gymnasium mit Annahme der Aufgabe	X								1
Realisierung am Gymnasium als Wunschvorstellung	X								1
Kein Bedarf für Beschulung von GE am Gymnasium da keine vorhandenen Anmeldungen	X								1
Inklusion des Unterstützungsbedarfs LE durch Überschneidung von Themen einfacher				X					1
Notwendigkeit eines Konzeptes					X				1
Notwendigkeit personeller Expertise					X				1
Keine Schwerpunktschule							X		1
Bemerkungen									
X*: Verweis auf Integration									

Schülerinnen und Schüler

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
SuS nicht per se sozial		X	X						2
Keine Herausstellung des besonderen Charakters		X		X					2
SuS lernen voneinander		X							1
Eins-zu-Eins-Betreuung hinderlich für Entwicklung von Selbstständigkeit			X						1
Selbstverständliche Umsetzung durch SuS				X					1
Jede/r SuS besitzt Stärken				X					1
Grenzen der Beschulbarkeit bei Unterstützungsbedarf ES						X			1
SuS dürfen nicht „hintenüber“ fallen					X	X			1
Bemerkungen									
-									

Leitfrage 3

Welche Potenziale und Risiken einer inklusiven Schule sehen die Befragten sowohl für die einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch für die Gesellschaft?

Vorteile und Chancen – Schülerschaft

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Soziales Lernen	X	X			X	X	X		5
Entwicklung eines Bewusstseins und Veränderung des Blickes mit resultierendem Abbau von Vorurteilen					X	X	X	X	4
Erweiterung des Blickwinkels sowie schnelles und intensiveres Lernen bei SuS mit Unterstützungsbedarf		X					X	X	3
Profit für alle			X	X				X	3
Besserer Zugang zum Lernmaterial und verbesserter Lernprozess allgemein			X	X					2
Verbesserung der Beziehungsebenen und der Fokussierung der einzelnen SuS			X	X					2
Abkehr vom Denken im Gleichschritt				X					1
Bemerkungen									
-									

Vorteile und Chancen – Gesellschaft

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Gesellschaftlicher Wandel / Veränderung des Gesellschaftsbildes			X	X			X	X	4
Enkulturation				X		X		X	3
Abbau von Hürden			X					X	2
Abkehr von der Klassifikation von Menschen					X				1
Abkehr vom Leistungsprinzip							X		1
Anerkennung von Heterogenität							X		1
Bemerkungen									
-									

Vorteile und Chancen – Schule

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Öffnung des gymnasialen Blickes / Anschluss an moderne Pädagogik			X	X					2
Bessere Ausstattung	X								1
Bereicherung		X							1
Entstehung eines einzigartigen sozialen Gefüges			X						1
Bemerkungen									
-									

Nachteile und Risiken – Lehrerschaft

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Gefühl des Alleinseins	X				X			X	3
Überforderung (und möglicher Zusammenbruch)	X					X		X	3
Stress			X			X			2
Frustration			X						1
Erreichen von Grenzen				X					1
Bemerkungen									
-									

Nachteile und Risiken – Schülerschaft

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Überforderung in großen Lerngruppen					X	X		X	3
Notwendigkeit eines Abgangs von der Schule				X	X				2
Frustration	X						X		2
Ausschluss und Anstacheln	X	X							2
Permanente negative Rückmeldungen für SuS mit Unterstützungsbedarf	X								1
Stress						X			1
Förderschulbesuch bei Unterstützungsbedarf ES teilweise notwendig							X		1
SuS ohne Unterstützungsbedarf als Nehmende; SuS mit Unterstützungsbedarf als Nehmende							X		1
Bemerkungen									
-									

Nachteile und Risiken – Schule

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Risiko des Scheiterns durch Unfähigkeit des Systems bzgl. der Realisierung der Aufgabe	X								1
Bemerkungen									
-									

Leitfrage 4

Wie charakterisieren die Befragten die beteiligten Personen sowie die Entwicklung der Inklusion an der Schule?

Zentrale Schritte

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Schaffung von Strukturen, Konzepten / Vorbereitung	X	X	X	X	X		X		6
Bereits vor 2013 vorhanden durch Aufnahme von SuS mit auffälligem Verhalten / integrative Prinzipien	X	X	X		X	X			5
Erstellung Arbeitsgruppe / Fachkonferenz			X	X	X		X	X	5
Fortbildungen		X	X	X					3
Einbringen von Knowhow ins Kollegium	X				X				2
Externe Unterstützung / Austausch		X	X						2
Ausstattung mit Differenzierungsräumen							X	X	2
Informationsveranstaltung				X					1
Mitnahme aller schulischen Gruppen				X					1
Bemerkungen									
-									

Widerstand

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Kein Widerstand	X		X	X				X	4
Bedenken / Ängste			X			X		X	3
Nachfragen		X							1
Massiver Widerstand							X		1
Bemerkungen									
-									

Schülerschaft

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Heterogen	X	X	X		X	X		X	
Freundlich, ruhig, unproblematisch				X					
Offen, welterfahren, selbstbewusst							X		
Bemerkungen									
-									

Förderbedarfe

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Hören	X	X	X	X	X	X	X	X	8
LE		X		X	X	X	X	X	6
Sehen	X				X	X	X	X	5
Sprache	X			X	X		X	X	5
KM			X	X	X	X	X		5
GE		X		X		X	X	X	5
ES	X		(X)*		X	X	X		4
Bemerkungen									
(X)*: Nicht diagnostiziert									

Lehrerschaft – Eigenschaften

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
(Große) Bereitschaft	X		X				X	X	4
Wenige (Vor-)Erfahrungen	X	X	X	X					4
Skepsis			X					X	2
Hohe Erfahrungen					X			(X)*	1
Unterschiedliche Einstellungen				X					1
Selbstverständlichkeit		X							1
Bemerkungen									
(X)*: Relativierung durch Verjüngung des Kollegiums									

Lehrerschaft – Zusammensetzung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Gymnasiallehrkräfte	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Förderschullehrkräfte		X		X	X	X	X	X	6
Grund-, Haupt-, Realschullehrkräfte					X	X		X	3
Sozialpädagogen / -arbeiter	(X)*				X	X	X		3
Pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter					X	X	X		3
Bemerkungen									
(X)*: Aktuell keine sonderpädagogische Lehrkraft; Aber bis zum vorherigen Schuljahr									

Leitfrage 5

Welche der bereits implementierten Maßnahmen erachten die Befragten als notwendig für die gelingende Umsetzung der Inklusion?

(Schul-)Gebäude – Allgemeine Merkmale

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Küche / Fachräume		X	X	X	X		X	X	6
Akustische Maßnahmen		X		X	X		X		4
Barrierefreiheit	X				X			X	3
Multiactiveboards					X		X		2
Arbeit mit Laptops für Unterstützungsbedarf Sehen							X		1
Physiotherapieraum							X		1
Bewegungsraum							X		1
Spezielle Stühle und Tische mit Lampen für Unterstützungsbedarf Sehen								X	1
Bemerkungen									
-									

(Schul-)Gebäude – Differenzierungsräume

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Differenzierungsraum	X	X	(X)*	X		X	X	X	7
Verschiedene Nutzungsgruppen			X	X			X	X	4
Schlichte / anregungsarme Einrichtung			X	X			X		3
Für SuS mit Unterstützungsbedarf		X							1
Bemerkungen									
(X)*: Einrichtung in Planung									

Zeitliche Gestaltung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Ganztagsangebote	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Für SuS mit Unterstützungsbedarf individuelle Erholungs- / Frühstücksphasen		X	X	X					3
Angebote für SuS mit Unterstützungsbedarf während 2. Fremdsprache				X			X		2
Offener Anfang					X				1
Frei einzurichtende 5-Minuten-Pause		X							1
Bemerkungen									
-									

Unterricht – Grundsätze

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Äußere Differenzierung		X	X	X			X	X	5
Allgemeine Binnendifferenzierung		(X)*		(X)*	X	X	X	X	4
Orientierung an den SuS	X				X		X		3
Möglichst langer Einbezug			X	X			X		3
Arbeit am didaktischen Kern			X	X					2
Hilfestellungen	X								1
Lehrkraft in moderierender Rolle	X								1
Orientierung an Zone der nächsten Entwicklung				X					1
Offene- Tür- und Wechsel-Prinzipien							X		1
Klassenübergreifende Behandlung von Themen							X		1
Bemerkungen									
(X)*: Nur innerhalb der inklusiv beschulten Klassen									

Unterricht – Teamstrukturen

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Vorhanden		(X)*		(X)*	X	X	X	X	4
Unterstützung durch die Förderschullehrkraft über Klasse hinaus		X			X		X	X	4
Personenabhängige Durchführung				X		X	X	X	4
Gemeinsame Vorbereitung		(X)**		X	X		X	(X)**	3
Dauerhafte Umsetzung in Mathematik, Deutsch, Englisch						X	X	X	3
Zuständigkeit der Förderschullehrkraft für gesamte Klasse				X		X		X	3
Kleine Teams für bessere Kommunikation			X						1
Gegenseitige Unterstützung				X					
Bemerkungen									
(X)*: Nur in den inklusiv beschulten Klassen									
(X)**: Keine konsequente Umsetzung									

Unterricht – Sicherstellung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Kenntnisse der Förderschullehrkraft		X		X			X	X	4
Förderplan für zieldifferent beschulte SuS				X					1
Fortbildungen					X				1
Teamstrukturen					X				1
Doppelsteckung der Hauptfächer							X		1
Bemerkungen									
-									

Klassenzusammensetzung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Gutes Verhältnis der Leistungsgruppen entscheidend					X	X	X	X	4
Keine separate Klasse					X		X	X	3
Keine Einzelinklusion					X	X			2
5-Prozent Regel							X	X	2
Bemerkungen									
-									

Weitere Maßnahmen

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Fortbildungen	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Ganztags- / Wahlpflichtangebote	X	X			X	X			4
Einrichtung Fachbereich / Arbeitsgruppe / Fachkonferenz			X		X		X	X	4
Kooperationen mit anderen Schulen / Austausch (GS; IGS; Gym.; Förderzentren)	X	X	X	X					4
Förderangebote	X				X		X		3
Beratung / Gespräche mit Eltern		X			X		X		3
Schülerfirma / Berufsorientierung				X	X	X			3
Life-Practice-Projekte				X				X	2
LemaS-Schule	X			X					2
Hochbegabungsförderung	X			X					2
Fest eingeplante Treffen			X		X				2
Angebote in der Mittagspause					X	X			2
Soziale Gruppe für Unterstützungsbedarf ES						X	X		2
Pool-Modell für Schulbegleitung			X						1
Schaffung von Anknüpfungspunkten für Lehrkräfte				X					1
Kooperation mit Lebenshilfe				X					1
Teamstruktur					X				1
Basic-Schulen für Unterstützungsbedarf GE						X			1
Vernetzung der Förderschullehrkräfte der IGS							X		1
Fest implementierte Projektstunde							X		1
Beratungsstunden durch Förderschullehrkräfte								X	1
Schulhunde								X	1
Methodentraining								X	1
Bemerkungen									
-									

Leitfrage 6

Welche Werte und Einstellungen erachten die Befragten als notwendig für die gelingende Umsetzung der Inklusion?

Leitbild – Bedeutung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Verbindlicher Charakter		X		X					2
Zentral bei der Einführung der Inklusion				X			X		2
Alleinstellungsmerkmal	X								1
Basis für pädagogische Entscheidungen				X					1
Widerspiegeln der Diversität der Schule								X	1
Bemerkungen									
B6 verfügt über kein Leitbild									

Leitbild – Inhalt

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Stärken stärken / Besonderheiten entdecken	X				X				2
Individualisierung				X	X				2
Erleben von Erfolgserlebnissen	X								1
Identifikation der SuS mit der Schule	X								1
Anspruch auf gute Chancen für alle SuS		X							1
Bildung des gesamten Menschen			X						1
Vorbereitung auf das Mensch-Sein			X						1
Unterbreitung von Lernangeboten gemäß den Interessen				X					1
Erwerb von sozialen Kompetenzen durch Zusammensein in Heterogenität					X				1
Eine Schule für Alle							X		1
Betonung von Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten								X	1
Bemerkungen									
B6 verfügt über kein Leitbild									

Persönliche Aspekte – Werte

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Wertschätzung		X		X	X		X		4
Offenheit			X				X	X	3
Toleranz	X		X						2
Akzeptanz		X		X					2
Anerkennung von Leistung	X								1
Verbundenheit		X							1
Achtsamkeit		X							1
Empathie						X			1
Wertigkeit							X		1
Bemerkungen									
-									

Persönliche Aspekte – Einstellungen

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Mut zu Veränderungen			X					X	2
Keine Unterscheidung der SuS							X	X	2
Leistungsgedanke des Gymnasiums	X								1
Keine Akzeptanz von allem	X								1
Selbstverständlichkeit		X							1
Gemeinschaftsgefühl in der Begegnung von Vielfalt				X					1
Lehrkraft muss Kinder mögen					X				1
Bemerkungen									
-									

Persönliche Aspekte – Verhalten

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Reflexion		X	X	X		X			4
Einhalten von Ordnung und Regeln	X								1
Förderung von Leistung	X								1
Forderung des Maximalen	X								1
Unaufgeregtheit		X							1
Schülerorientierung		X							1
Vermittlung des Mehrwertes			X						1
Neugierde			X						1
Unterstützung der Lehrkräfte				X					1
Annahme eines jeden					X				1
Zulassen von anderen Meinungen und Menschen						X			1
Keine Akzeptanz von Mobbing / Ausgrenzung							X		1
An Überzeugungen glauben								X	1
Bemerkungen									
-									

Menschenbild

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Betrachtung des Kindes in der Gesamtheit	X			X	X	X		X	5
Menschenrecht				X			X		2
Menschenbild wird entwickelt		X	X						2
Gleichwertigkeit individuelle Voraussetzungen und Anforderungen des Zusammenlebens	X								1
Wert des Menschen / Menschlichkeit		X							1
Kein Herabschauen		X							1
Nicht-defizitäres Menschenbild			X						1
Keine Etikettierung				X					1
Humanistischer Ansatz								X	1
Bemerkungen									
-									

Leitfrage 7

Wie bewerten die Befragten den aktuellen Stand der Umsetzung der Inklusion an ihrer Schule und wo identifizieren sie Handlungsbedarfe und Probleme?

Bewertung

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Anfang der Entwicklung		X	X	X***					3
Bessere Bewertung der Schule im Vergleich zu anderen Schulen						X*	X*	X*	3
Positive Bewertung der Bereitschaft / Anstrengung der Lehrkräfte	X			X	X				3
Glück durch beteiligte Personen und günstige Gelingensbedingungen		X					X		2
Benotung schwierig	X			X					2
Note 2 für Umsetzung an der eigenen Schule							X	X	2
Note 3 für Umsetzung an der eigenen Schule						X			1
Note 5 für Gesamtinklusion	X								1
Positive Bewertung des Anfangs			X**						1
Landesschulbehörde mit nicht erfüllten Anforderungen								X	1
Negative Bewertung der personellen Unterstützung					X				1
Bemerkungen									
X*: Verbesserung jeweils um einen Notenwert									
X**: Note für die vorherige Umsetzung: 4-5									
X***: Keine Note 1 bzgl. der Utopie, da viele Potenziale noch vorhanden sind									

Probleme

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Zeitknappheit	X		X	X	X	X	X	X	7
Mangelnde Ausbildung / Expertise der Lehrkräfte			X		X	X		X	4
Mehrgliedrigkeit des Schulsystems	X*	X		X			X		4
Abrupte Veränderung des Lehrerberufes	X		X			X			3
Art der Zuweisung von SuS zu Schulen	X		X				X		3
Zu geringe personelle Ressourcen	X			X	X				3
Mangelnde Unterstützung der Lehrkräfte	X						X		2
Auflösen der Förderschulen als Fehler	X			X					2
Mangelnde Strukturen durch Politik							X	X	2
Kindgebundene Zuweisung von Stunden							X	X	2
Missverständnis des Begriffes	X								1
SuS werden zu Inklusionsfällen gemacht	X								1
Freier Elternwille	X								1
Zu viel Ideologie	X								1
Umgang mit nicht adäquatem Verhalten	X								1
Menschen, die unter Inklusion leiden	X								1
Negierung von Inklusionsfällen		X							1
Veränderungen der räumlichen Gegebenheiten durch Umstellung auf G9		X							1
Gesellschaftliche Tendenz der Segregation			X						1
Fokussierung auf Geld			X						1
Dauer der Umsetzung durch problematische Strukturen			X						1
Wenig Inklusion an berufsbildenden Schulen				X					1
Überforderung von Förderschullehrkräften				X					1
Aushalten gegen Widerstand der Gymnasiallobby				X					1
Stigmatisierung – Jedes Problem wird auf die Inklusion geschoben				X					1

Verlass auf Differenzierung auf 3 Ebenen						X			1
Mangelnde Zusammenarbeit von Schulen							X		1
Ablehnung von Hilfsmitteln durch Pubertät								X	1
Bemerkungen									
X*: IGS und Gymnasium als sich nicht ergänzende Schulformen									

Handlungsbedarfe – Allgemein

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Personalsituation verbessern	X		X			X			3
Nicht mehr über die Notwendigkeit der Inklusion sprechen			X		X		X		3
Kompromisse eingehen	X					X			2
Würdigung von Alternativen zum Studium	X						X		2
Vereinfachung von Prozessen			X			X			2
Veränderung des Blickes			X	X					2
Stadtteilbezogene Anmeldung	X								1
Betrachtung der Ist-Situation	X								1
Öffnung und Einlassen auf Prozess			X						1
Veränderung des Arbeitsmarktes				X					1
Klare politische Regelung							X		1
Festlegung von Fächern, die doppelt gesteckt sein müssen								X	1
Bemerkungen									
-									

Handlungsbedarfe – Schule

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Mehr Personal einstellen					X		X		2
Umgang mit Pubertät sicherstellen		X							1
Räumliche Gegebenheiten prüfen		X							1
Zuordnung der Förderschullehrkräfte zu fester Klasse / Aufnahme Klassenleitung				X					1
Einrichtung von Differenzierungs- / Ruheräumen					X				1
Etablierung offener Anfang						X			1
Rhythmisierung verändern						X			1
Auflösen von Klassenverbänden								X	1
Bemerkungen									

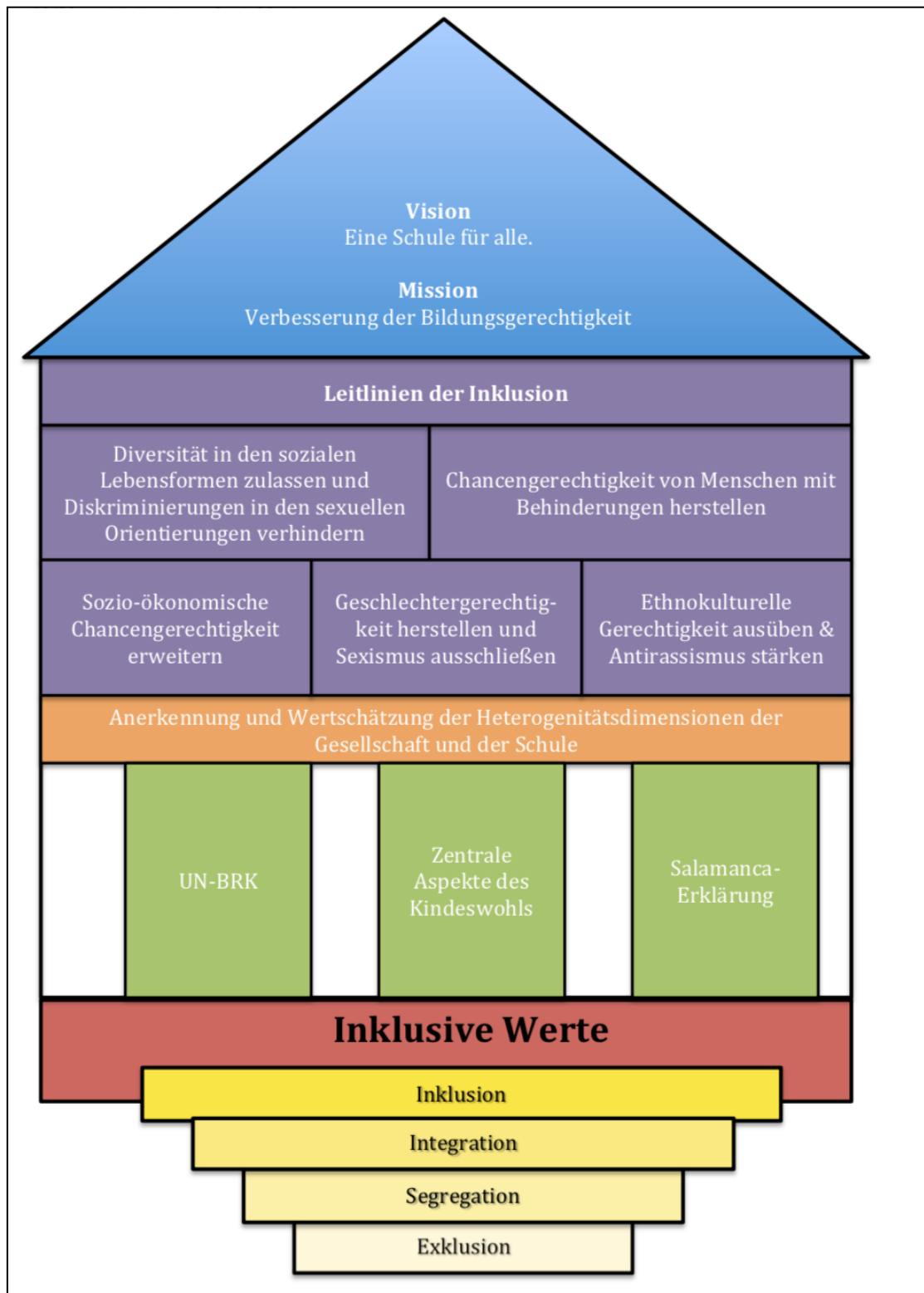
Leitfrage 8

Welche Empfehlungen sprechen die Befragten an andere Schulen aus, die sich noch am Anfang der Entwicklung der Inklusion befinden?

Empfehlungen

Antworten	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Anzahl der Nennungen
Suche nach Partnern und Personen mit Erfahrungen	X	X	X					X	4
Gute Vorbereitung		X	X	X					3
Vertrauen / Mut haben		X	X						2
Förderschullehrkräfte als Stammgruppenleitung					X		X		2
Austausch mit Gymnasien	X								1
Unaufgeregtheit		X							1
Austausch mit Grundschulen			X						1
Fokussierung des Kindes			X						1
Kein Einlassen auf Grundsatzdiskussion			X						1
Umsetzung starten				X					1
Inklusion als Marathon mit Bewusstsein und Vorbereitung				X					1
Bewusstsein über Mehrgenerationenaufgabe				X					1
Suche nach Ansatzpunkten im Leitbild				X					1
Teambildung / -zeiten					X				1
Inhaltliche Gestaltung der Mittagszeit						X			1
Regelmäßige Arbeit am Thema						X			1
Etablierung eines offenen Anfangs						X			1
Suche nach Kämpfern							X		1
Überprüfung räumlicher Gegebenheiten								X	1
Überprüfung der Innovationsfähigkeit des Publikums								X	1
Bemerkungen									
-									

Anhang F: Auszug aus der Bachelorarbeit zur Beschreibung des Hauses der Inklusion



Quelle: Eigene Erstellung (In Anlehnung an Anken, 2012, S. 115ff.; Wocken, 2015, S. 75ff.; Booth, 2012, S. 74ff.; KMK, 2011, S. 5; Scharenberg, 2012, S. 12; Scholz, 2012, S. 10ff.; Reich, 2012, S. 54ff.; Reich, 2012, S. 138)

Schlüsselemente des Hauses der Inklusion

Das dargestellte Haus der Inklusion basiert auf dem zuvor herausgearbeiteten Theorieteil dieser Bachelorarbeit. Es dient einer Veranschaulichung der zentralen Merkmale, Leitlinien, Rahmenbedingungen, Entwicklungsschritten sowie der zentralen Vision der Inklusion. Die farbliche Gestaltung des Hauses der Inklusion korrespondiert mit den dazugehörigen und analog farblich markierten Grafiken in der vorhergegangenen Ausarbeitung. Diese symbolisieren einerseits die jeweiligen Kernelemente der einzelnen Bestandteile des Hauses. Andererseits sollen die bunten Farben die Heterogenität bzw. Diversität im Haus der Inklusion verdeutlichen, welche bereits durch die Darstellung auf dem Deckblatt erkennbar sind. Im folgenden Abschnitt werden die in dem Haus der Inklusion dargestellten Schlüsselemente zusammenfassend erläutert.

Die Stufen, welche zu dem Haus hinführen, orientieren sich an dem Modell von Sander. Über die Stufen der Exklusion, der Segregation und der Integration, wird die Inklusion erreicht. Diese Stufe stellt die Oberste dar, welche direkt zu dem Haus der Inklusion führt.

Das Fundament des Hauses wird durch die von Tony Booth herausgestellten Werte der Inklusion gebildet. „Werte sind die Basis aller Handlungen und Planungen, aller Praktiken innerhalb des Bildungssystems und der Strukturen, die diese Praktiken wiederum beeinflussen. Alle Handlungen, Praktiken sowie Strukturen können somit als Manifestationen moralischer Grundhaltungen betrachtet werden. Wir können in der Bildung nicht das Richtige tun, wenn wir die Werte nicht verstehen, auf denen unsere Handlungen basieren. Inklusion zu vertreten, bedeutet daher für uns, die Werte deutlich zu machen, auf denen Handlungen, Praktiken und Strukturen basieren, und zu lernen, wie wir unsere Handlungen in ein besseres Verhältnis zu inklusiven Werten setzen“ (Booth, 2008, S. 60). Die Wertebasierung ist somit „wie eine Brille, durch die pädagogische Prozesse angesehen werden – die Eckpfeiler im Bauplan oder Koordinaten der Landkarte für Inklusion“ (Wagner, 2013, S. 20). Neben dem Fundament aus den Werten, bilden die UN-BRK, die Salamanca Erklärung und die zentralen Aspekte des Kindeswohls die elementaren und stützenden Säulen des Hauses der Inklusion. Sämtliche Praktiken und Strukturen, welche einer Umsetzung des Konzepts der Inklusion dienen, orientieren sich an diesen drei Säulen mit dem Ziel der Anerkennung und Wertschätzung der Heterogenitätsdimensionen der Gesellschaft und der Schule. Dieser Aspekt bildet den ersten Baustein des Hauses. Die weiteren Bausteine werden durch die fünf

Leitlinien der Inklusion verdeutlicht. All diese Bausteine orientieren sich, wie bereits herausgestellt, an den rechtlichen Grundlagen bzw. Säulen und an den Werten.

Das Dach des Hauses der Inklusion wird sowohl durch die Mission, als auch durch die Vision gebildet. Während die Mission der Inklusion es zum Ziel hat, dass kein Mensch von dem Zugang zu Bildung ausgeschlossen werden soll und alle Menschen die gleichen Chancen auf Bildung haben, verdeutlicht die Vision, mit welcher Einstellung dieses Ziel umgesetzt und eine Erhöhung respektive Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit erreicht werden kann. Die Vision, die in diesem Falle über allem steht, ist die einer Schule für alle.

Schlüsselfunktionen (des Hauses) der Inklusion

Das dargestellte Haus der Inklusion soll verschiedene Schlüsselfunktionen der Inklusion verdeutlichen.

Die erste Funktion ist die der Werte, welche als eine Basis für die generelle Einstellung angesehen werden. Die Orientierung an diesen lässt sie zu dem Schlüssel der Umsetzung von Inklusion werden. Mit Hilfe dieser Werteorientierung und der daraus resultierenden Umsetzung der Inklusion wird ein Beitrag zu der Realisierung der Menschenrechte geleistet. Die Kinder werden im Sinne ihrer Heterogenität alle auf eine gleiche Art und Weise respektiert, sie erfahren alle die gleiche Wertschätzung dieser Vielfalt und ihnen wird eine aktive Teilhabe an der (Schul-)Gesellschaft ermöglicht (vgl. Brokamp, 2012, S. 64f.). Die aus den Werten resultierende veränderte Einstellung ist für die Umsetzung der Inklusion von einer zentralen Bedeutung. „Wir benötigen eine positive [...] vorbildlich entwickelte Haltung, die zwar nicht alles Wünschenswerte auf einen Schlag wird durchsetzen können, die sich jedoch nachhaltig auf den Weg macht, das Lehren und Lernen kontinuierlich zum Wohle der demokratischen und individuellen Entwicklung *positiv* zu entwickeln“ (Reich, 2014, S. 19). Bei dieser Einstellung handelt es sich um eine auf Werten basierte, auf Respekt, Achtung und Wertschätzung orientierte Einstellung, welche ebenfalls als ein Schlüssel bei der Umsetzung betrachtet werden kann.

Die zweite Funktion stellen die rechtlichen Rahmenbedingungen dar, die als ein Schlüssel fungierend zu der Entwicklung des Gedankens der Inklusion geführt haben. „Wer Inklusion will, muss normative Werte, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention ebenso wie die Erklärung der Menschenrechte beinhalten, vertreten. Ein humaner und nach Chancengerechtigkeit verlangender Diskurs, der solchen Rechten und Konventionen zugrunde

liegt, legitimiert diese Setzungen. [...] Es wird erkannt, dass Inklusion kein Zusatzangebot zu bisherigen Schulen im Sinne einer Ergänzung der Lerngruppen ist, sondern fundamental neue Vorgehensweisen erzwingt“ (Reich, 2014, S. 368f.).

Die dritte Schlüsselfunktion stellt die Anerkennung der Heterogenität dar. Ohne diese ist die Umsetzung der Inklusion nicht möglich. Auch wenn die Anerkennung und Wertschätzung der Heterogenität eng mit den Werten zusammenhängt, sollte sie an dieser Stelle als eine eigene Schlüsselfunktion herausgestellt werden, da sie die Argumentationsgrundlage für die vierte Schlüsselfunktion darstellt. „SuS aus den äußerst unterschiedlichen Leistungsständen können sich in der heterogenen Lerngruppe individuell gut entwickeln – von solchen, die als schwer behinderte elementarste Formen der Kommunikation praktizieren bis zu solchen, die als hochbegabte hoch komplexe Symbolsysteme nutzen bis all den anderen die sich irgendwo zwischen oder neben oder jenseits dieser Extreme und zugleich normalen Möglichkeiten menschlicher Kommunikation bewegen“ (Prenzel, 2012, S. 25). Dieses Zitat verdeutlicht erneut, dass innerhalb des Konzepts der Inklusion allen Kindern der gleiche Zugang zu Bildung ermöglicht wird und dass jeder eine individuelle Förderung bzw. Forderung erhält. Dieses verdeutlicht die vierte Schlüsselfunktion.

Wie bereits im Haus der Inklusion verdeutlicht, steht unter der Vision einer Schule für alle die Mission der Erhöhung bzw. Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit. SuS mit körperlichen oder geistigen Behinderungen werden nicht länger von den Regelschulen ausgeschlossen. SuS aus bildungsfernen Schichten oder aus sozio-ökonomisch schwächer gestellten Familien werden nicht länger auf Grund ihrer Herkunft geringere Chancen auf einen Bildungserfolg haben als SuS aus besser gestellten Familien. Jeder SuS wird als einzigartig anerkannt und entsprechend seines oder ihren Bedarfes gefördert. Das Konzept der Inklusion mit seiner werteorientierten, heterogenitätszugewandten, gleich-anerkennenden Grundeinstellung kann einen großen Beitrag zu einer verbesserten und höheren Bildungsgerechtigkeit leisten. Das Konzept der Inklusion kann somit als ein Schlüssel zur Bildungsgerechtigkeit gesehen werden.

Literaturangaben für die Elemente des Hauses der Inklusion

Anken, L. (2012). Über dichotome Problemlagen inklusiver Bildungsbemühungen. In Seitz, S. et al (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 115-121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Booth, T. (2012). What really matters in education and childcare? Education and childcare as inclusive values in action. In Seitz, S. et al (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 71-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KMK [Kultusministerkonferenz] (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Erstellt: 2011

Abruf: 18.05.2019

Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Basel: Beltz Verlag.

Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung: Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*. Münster: Waxmann Verlag.

Scholz, I. (2012). *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG.

Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine (6. Auflage)*. Hamburg: Feldhaus.

