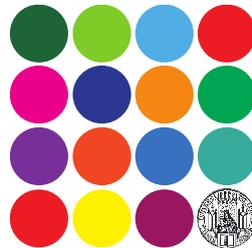


Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Psychologie und Pädagogik



Inklusive Anerkennung.
**Zum Artikulationshandeln von Lehrkräften an Schulen mit
dem Schulprofil Inklusion**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Adina Kähler-Hendricks

Wolfenbüttel, Oktober 2021

Erstgutachter: Prof. Dr. Ewald Kiel

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Weiß

Tag der mündlichen Prüfung: 16. Februar 2022

Zusammenfassung

Inklusion ist seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2009 ein Menschenrecht. Durch dieses Recht sollen Schülerinnen selbstbestimmt entscheiden können, welcher Ort der richtige ist, um zur Schule zu gehen, um die besten Lern- und Entwicklungschancen zu haben – eine Selbstverständlichkeit, die für Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen zur Herausforderung avanciert. Bayern hat als eine Form schulischer Inklusion das Schulprofil Inklusion entwickelt. Der Herausforderung Inklusion wird in diesen Schulen mit einem umfassenden Schulentwicklungsprozess begegnet, der sich an einem Mehrebenenmodell orientiert und verschiedene Dimensionen inklusiver Bildung – Förderplanung, adaptive Unterrichtsgestaltung, inklusives Schulkonzept sowie interne und externe Kooperation – einbezieht.

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit besteht darin, verschiedene Handlungsmuster von Lehrkräften in der Umsetzung inklusiver Bildung sowie Bedarfe hinsichtlich einer Qualifizierung von Lehrerinnen in inklusiven Schulen zu identifizieren. Die empirische Grundlage der Dissertation bilden Daten aus einer Erhebung im Rahmen des Projekts *PROF!L – Professionalisierung in inklusiven Schulen*. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes erfolgt in einem ersten Schritt eine quantitative Erhebung mithilfe eines Fragebogens an den meisten Grund- und Mittelschulen in Bayern, die zum Zeitpunkt der Erhebung das Schulprofil Inklusion aufweisen. In einem zweiten Schritt werden leitfadengestützte Interviews an ausgewählten Schulen durchgeführt, die die quantitativen Daten vertiefen, exemplifizieren und verdichten.

Erstens widmet sich diese Abhandlung daher der Frage, wie Lehrkräfte an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion ihre Tätigkeit ausüben. Als wesentliche Einflussfaktoren professioneller Handlungskompetenz gehen die Dimensionen inklusiver Bildung in die Untersuchung ein.

Zweitens wird qualitativ der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte Artikulationsräume für inklusive Anerkennung eröffnen. Es wird damit die theoretische Annahme überprüft, dass die verschiedenen Dimensionen inklusiver Bildung auch als Dimensionen inklusiver Anerkennung zu verstehen sind, die sich in der Gewährung von Artikulationsräumen identifizieren lassen. Darüber hinaus können mit der qualitativen Analyse, wie Lehrerinnen die verschiedenen Anforderungen inklusiver Bildung im Schulalltag realisieren, die quantitativen Daten validiert und gleichzeitig ausdifferenziert werden.

Die gewonnenen Ergebnisse werden schließlich in ein Modell integriert, das den Zusammenhang von einer Kultur der inklusiven Anerkennung als Voraussetzung für inklusive Bildung herausstellt und Artikulationsräume als Ausdruck inklusiver Anerkennung definiert. Daraus werden Handlungsempfehlungen für die inklusive Schulentwicklung abgeleitet, die in Qualifizierungsempfehlungen münden.

Zusammenfassung orientiert an Leichter Sprache

Was ist Inklusion? Auf diese Frage gibt es viele Antworten.

Manche Menschen denken bei dem Wort Inklusion an die Schule.

Warum gibt es Inklusion in der Schule?

Es gibt viele Gesetze. Ein Gesetz heißt *Übereinkommen über die Rechte für Menschen mit Behinderung*.

Alle Länder müssen sich an das Gesetz halten.

Das Gesetz sagt, dass alle Kinder zusammen in eine Schule gehen.

Manche von den Kindern haben eine Behinderung. Und manche von den Kindern haben keine Behinderung.

Alle Kinder lernen zusammen in einem Klassenzimmer.

Was brauchen die Kinder in der Schule dafür?

Auch auf diese Frage gibt es viele Antworten. Zum Beispiel:

- Jedes Kind braucht einen eigenen Plan, was es wann und wie lernt.
- Die Lehrerinnen helfen den Kindern mit Behinderung und den Kindern ohne Behinderung.
- Für manche Kinder gibt es besondere Hilfe beim Lernen.
- Die Lehrerinnen arbeiten zusammen.
- Die Lehrerinnen sprechen mit den Eltern der Kinder.

Ich möchte wissen: Wie machen die Lehrerinnen das?

In den letzten Jahren habe ich viele Texte dazu gelesen.

Es gibt Texte, die beantworten, was Lehrerinnen wissen müssen.

Lehrerinnen sollen wissen, dass jedes Kind eine gleiche Würde hat. Jedes Kind ist wertvoll.

Es ist nicht erlaubt, manchen Kindern mehr und anderen Kindern weniger zu helfen.

Nachdem ich die Texte gelesen habe, habe ich mit Lehrerinnen im Bundesland Bayern gesprochen.

Ich habe die Lehrerinnen Folgendes gefragt:

- Findet ihr es wichtig, dass jedes Kind wertvoll ist?
- Wie helft ihr allen Kindern gleichzeitig?
- Wie arbeitet ihr mit euren Kolleginnen zusammen und
- wie sprecht ihr mit den Eltern der Kinder?

Einige Lehrerinnen haben geantwortet, dass sie es schwierig finden, allen Kindern zu helfen. Sie benötigen selbst Hilfe und Beratung. Im nachstehenden Text ist zu lesen, welche Fortbildungen und Weiterbildungen zum Thema Inklusion Lehrerinnen brauchen. Aus dem Text geht anschließend hervor, dass Lehrerinnen allen Kindern helfen können, wenn sie sehr gut auf die verschiedenen Kinder eingehen und alle als wertvoll erachten.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Inklusion	10
2.1	Inklusion im begrifflichen Kontext	12
2.2	Inklusion in Bayern	19
2.3	Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung	23
2.3.1	Ebene der Kinder und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen	24
2.3.2	Ebene des inklusiven Unterrichts	26
2.3.3	Ebene des inklusiven Schulkonzepts	29
2.3.4	Ebene der multiprofessionellen Zusammenarbeit	30
2.3.5	Ebene der externen Unterstützungssysteme	33
2.4	Inklusion im Widerstreit um Gerechtigkeit	34
2.5	Zusammenfassung und Fazit	38
3	Anerkennung	39
3.1	Anerkennung als Voraussetzung zur unbeschädigten Identität	40
3.2	Weiterentwicklung zur inklusiven Anerkennung	43
3.3	Artikulationsräume als Ausdruck inklusiver Anerkennung	48
3.4	Nutzung von Artikulationsräumen im inklusiven Schulbetrieb	54
3.5	Zusammenfassung und Fazit	59
4	Methodisches Vorgehen	62
4.1	Zielsetzung und Fragestellung	62
4.2	Forschungsdesign	63
4.3	Forschungsansätze	64
4.3.1	Mixed-Methods	64
4.3.2	Partizipative Forschung	65
4.4	Quantitative Erhebung	66
4.4.1	Forschungsprojekt <i>PROFIL</i>	66
4.4.2	Fragebogen	67

4.4.3	Stichprobe.....	67
4.4.4	Erfassung der Dimensionen inklusiver Bildung	69
4.4.5	Kategorisierung zur Bildung der qualitativen Stichprobe.....	71
4.5	Identifikation von Schulen für die qualitative Erhebung	72
4.6	Qualitative Erhebung	75
4.6.1	Stichprobe.....	75
4.6.2	Leitfadeninterview als Methode.....	77
4.6.3	Planung, Durchführung und Transkription der Interviews	78
4.6.4	Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode.....	81
5	Darstellung der Ergebnisse.....	82
5.1	Ergebnisse der quantitativ-statistischen Auswertung	82
5.1.1	Umsetzung von Inklusion an bayerischen Schulen im Vergleich.....	82
5.1.2	Vergleich nach Schulformen.....	85
5.2	Auswahl von Schulen für die qualitative Erhebung.....	86
5.3	Ergebnisse der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung	88
5.3.1	Kultur der inklusiven Anerkennung.....	90
5.3.2	Förderplanung	109
5.3.3	Adaptive Unterrichtsgestaltung.....	120
5.3.4	Inklusives Schulkonzept.....	133
5.3.5	Interne Kooperation.....	137
5.3.6	Externe Kooperation	146
5.3.7	Wünsche	155
6	Zusammenfassung und Diskussion	160
6.1	Handlungsempfehlungen	168
6.1.1	Inklusion braucht egalitäre Differenz.....	168
6.1.2	Inklusion braucht Methoden und Instrumente	171
6.1.3	Inklusion braucht ein inklusives Schulkonzept.....	174
6.1.4	Inklusion braucht Kooperationen	176

6.1.5	Inklusion braucht Selbstreflexion.....	178
6.1.6	Inklusion braucht Anerkennung für Lehrkräfte	180
6.1.7	Inklusion hat Grenzen	181
6.2	Limitationen.....	183
6.3	Fazit.....	185
	Tabellenverzeichnis	187
	Abbildungsverzeichnis	188
	Literaturverzeichnis	190
	Anhang.....	211
I	Fragebogen aus dem Projekt <i>PROFIL</i>	211
II	<i>QUIS</i> -Faktorenbildung.....	218
III	Leitfaden der qualitativen Interviews	220
IV	Kodierleitfaden.....	222
V	Beispiel für einen Förderplan.....	230
	Danksagung.....	232

1 Einleitung

Inklusion und Anerkennung verbindet nicht nur die Schulpädagogik, sondern gleichsam die Soziologie und das Ziel einer kollektiven Solidarität (Hoffmann, 2018). Im Gegensatz zum Kollektiv arbeiten Lehrkräfte häufig allein, vor allem dann, wenn sie Objekt bildungspolitischer Entscheidungen und den neuen daraus resultierenden Herausforderungen ausgesetzt sind, die besondere Anforderungen an ihre Professionalität stellen (z. B. Kiel & Weiß, 2014; Syring & Weiß, 2019a; Weiß, 2015). Inklusion ist nach wie vor eine dieser Herausforderungen. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist Inklusion bereits 2009 zum Menschenrecht und damit zur globalen Norm und einklagbar geworden (Powell, 2018). Schlagzeilen wie „Schulleiterin verklagt Senat wegen Inklusion“ (Haug, 2018) oder „Braucht Inklusion eine Pause?“ (Döhner, 2016) sind die Folge der Realisierung dieses Rechtsanspruchs, der mit Artikel 24 der Konvention auch für das Recht auf Bildung gilt. Schülerinnen¹ mit einer sogenannten diagnostizierten Beeinträchtigung haben das Recht auf ein inklusives Bildungssystem, das per Definition die Voraussetzungen schafft, dass sie mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet werden können (Cramer & Harant, 2014; Netzwerk Artikel 3 e. V., 2009).

Die sonderpädagogischen Förderbedarfe wurden 1994 von der Kultusministerkonferenz (KMK) für Schülerinnen definiert, die „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 1994, S. 5). Die KMK (1994) nennt die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung, Hören, Sehen sowie längerfristige Erkrankungen. Diese stehen seit Beginn an in der Kritik, da ihre Definitionen sehr vage sind (Bleidick, Rath & Schuck, 1995). Die UN-BRK liefert einen Ansatz zur Konkretisierung, indem ihr primäres Ziel die Teilhabe ist und sie daher auf das Recht auf Bildung normativ für alle marginalisierten Schülerinnen im Bildungssystem fokussiert. Für Lehrkräfte an allgemeinen Schulen bedeutet die Umsetzung von

¹ Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit ausschließlich die weibliche Form verwendet. Für die Nutzung einer gendergerechten Sprache fehlt in Deutschland (noch) ein offizielles, hinreichend entwickeltes geschlechtsneutrales Personalpronomen, um grammatikalische Fehler zu vermeiden. Das generische Femininum schließt alle Personen, z. B. alle Schüler:innen und alle Lehrer:innen, ein. Wann immer möglich, werden gendergerechte Begriffe im Neutrum verwendet.

Inklusion, sonderpädagogische Unterstützungsleistungen zu offerieren, die bisher – historisch gewachsen – als Aufgabe einem hoch differenzierten Förderschulsystem oblag (Heimlich, 2019). Dementsprechend überrascht es kaum, dass Inklusion für Lehrkräfte der allgemeinen Schule ihrer bisherigen Systemlogik um Dreigliedrigkeit und Selektion in einer Leistungsgesellschaft widerspricht (Kiel, 2015, 2018b).

Anerkennung wird in dieser Arbeit als Kategorie definiert, diesen Widerspruch zu überwinden. Dabei werden Begriffe aus klassischen Anerkennungstheorien (Honneth, 1992; Stojanov, 2006) zur *inkluisiven Anerkennung* weiterentwickelt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen Artikulationsräume in Form von Anerkennung, Förderplanung, adaptiver Unterrichtsgestaltung, einem inklusiven Schulkonzept sowie internen und externen Kooperationen eröffnen. Durch dieses Artikulationshandeln erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten unabhängig von ihrer möglichen Beeinträchtigung so artikulieren zu können, dass sie als ein potenzieller Beitrag und Bereicherung für die gemeinsame Schulpraxis gelten.

Mit dieser Studie wird das Ziel verfolgt, zu ermitteln, wie Lehrkräfte diese Artikulationsräume eröffnen. Dafür wird zunächst Lehrerinnenarbeit in Schulen mit dem Schulprofil Inklusion erfasst und sowohl quantitativ als auch qualitativ beschrieben. Abschließend werden Lehrkräfte in inklusiven Schulen identifiziert, die Unterstützung benötigen, und dafür Qualifizierungsempfehlungen ausgesprochen. Nachstehend findet sich ein Überblick über den Aufbau der Arbeit. Zu diesem Zweck werden die Abfolge und der Inhalt der einzelnen Kapitel skizziert. In Kapitel 2 und 3 werden der Gegenstandsbereich der inklusiven Schule sowie der theoretische Hintergrund zur inklusiven Anerkennung veranschaulicht. Eine kurze Zusammenfassung erfolgt in den Unterkapiteln 2.4. und 3.5, bevor das methodische Vorgehen mit Zielsetzung, Fragestellung, Methodologie und Methode sowie Ergebnisse erläutert und diskutiert werden.

In *Kapitel 2* werden der Begriff Inklusion und deren Umsetzung in der Schule definiert. Es folgt eine Beschreibung inklusiver Bildung in Bayern mit und anhand eines Mehrebenenmodells inklusiver Schulentwicklung.

In *Kapitel 3* findet sich zunächst ein Überblick über die klassische Anerkennungstheorie nach Honneth (1992), die im Anschluss in den pädagogischen Kontext eingeordnet wird. Danach erfolgen eine Weiterentwicklung zur inklusiven Anerkennung und die Beschreibung von Artikulationsräumen, in denen sich diese ausdrückt. In *Unterkapitel 3.4* steht die Nutzung der Artikulationsräume in der inklusiven Schule im Vordergrund der Ausführungen.

In *Kapitel 4* werden die Zielsetzung und die Fragestellung der vorliegenden Studie beleuchtet. Anschließend wird in die Mixed-Methods-Methodologie und den Ansatz partizipativer Forschung eingeführt, bevor auf die Beschreibung quantitativer und qualitativer Erhebungen fokussiert wird.

In *Kapitel 5* werden die Ergebnisse dieser Abhandlung dargestellt. Es werden die Befunde aufgezeigt, wie Lehrkräfte an inklusiven Schulen arbeiten und Artikulationsräume in Form von Anerkennung innerhalb der fünf Dimensionen inklusiver Bildung eröffnen.

In *Kapitel 6* werden die Ergebnisse diskutiert und gleichzeitig in den Kontext der Befunde anderer Studien eingeordnet. Im Anschluss finden sich Handlungsempfehlungen, die in Qualifizierungsempfehlungen münden. Weitere mögliche Untersuchungsinhalte, methodische Limitationen und Forschungsdesiderata werden herausgearbeitet.

2 Inklusion

Die Definition des Inklusionsbegriffs ist als Voraussetzung für den Forschungsgegenstand der schulischen Inklusion in Bayern von zentraler Bedeutung für diese Arbeit. Richard von Weizsäcker konstatierte bereits 1993: „Es ist normal, verschieden zu sein“ (Bundespräsidialamt, 2021), und schuf damit einen berühmten Leitsatz für das gleichberechtigte Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) haben sich die Vertragsstaaten verpflichtet, für die Förderung dieses gleichberechtigten Miteinanders „alle geeigneten Schritte“ zu unternehmen (Netzwerk Artikel 3 e. V., 2009).

Das primäre Ziel der UN-BRK besteht darin, allen Menschen mit und ohne Behinderungen „gleichrangige gesellschaftliche Partizipation“ zu ermöglichen, im Zweifel „unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90). Ein grundlegender Aspekt von Partizipation ist Selbstbestimmung (Penka, 2011). Selbstbestimmte Teilhabe gibt jedem Menschen das Recht, „an den politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Prozessen einer Gesellschaft teilzunehmen und diese mit zu gestalten und mitzubestimmen“ (Penka, 2011, S. 67). Dazu gehört auch der in Artikel 3 (e) der Konvention festgehaltene Grundsatz, dass Menschen mit Behinderung Chancengleichheit haben müssen (Netzwerk Artikel 3 e. V., 2009). Die Kernaussage der Konvention ist laut Marianne Schulze, „Menschen mit Behinderungen nicht länger als Objekte zu sehen [...], sondern als Subjekte, die selbstbestimmt alle Menschenrechte barrierefrei und – wo notwendig mit Unterstützung – selbst verwirklichen können sollen“ (Marianne Schulze, 2011, S. 15).

„Elementarstes Menschenrecht ist das Recht jedes einzelnen, in der Umgebung, in der er sich befindet, zu bestehen, wie alle anderen zu leben, sich zu entfalten, zu wohnen, zu arbeiten, sich zu erholen, sich zu informieren, mit anderen Menschen zusammen zu sein, zu heiraten und Kinder zu erziehen: Menschenrechte sind die Rechte der Menschen, ihrer Natur entsprechend und mit anderen Menschen zusammen leben zu können“ (Fleiner, 1996, S. 19).

Inklusion bedeutet folglich, für Menschen mit Behinderung die Bedingungen zu schaffen, unter denen sie diese Rechte wahrnehmen können (Bentele, 2012). In der Konvention zeigt sich diese Orientierung mit der Forderung nach „sozialer Inklusion“ zu

der auch die inklusive Bildung gehört (Bielefeldt, 2009, S. 10). Im Kontext der Bildung ist mit Inklusion gemeint, die Subsysteme einer Gesellschaft – darunter auch das Schulsystem – so zu verstehen, „dass Menschen mit Behinderungen von vornherein darin selbstverständlich zugehörig sind“ (Bielefeldt, 2009, S. 11). Mit dem in ihr verankerten Recht auf Teilhabe stellt die UN-BRK mit Artikel 24 die Grundlage aller Bestrebungen zur Inklusion im schulischen Raum dar. „In der Erkenntnis, wie wichtig es ist, dass Menschen mit Behinderungen vollen Zugang zur [...] Bildung [...] haben, damit sie alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll genießen können“, gewährleisten die Vertragsstaaten in diesem Artikel, dass Menschen mit Behinderung gleichberechtigt zu ihrem Umfeld Zugang zu inklusiven Schulen haben (Netzwerk Artikel 3 e. V., 2009, S. 1 ff.). Die Schulen müssen wohnortnah und kostenlos sein und die Vertragsstaaten leisten „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ zur Umsetzung inklusiver Bildung (Netzwerk Artikel 3 e. V., 2009, S. 19).

Die inhaltliche Ausgestaltung der Umsetzung dieses Anspruchs der inklusiven Bildung wird aus unterschiedlichen Positionen definiert. Unter „full inclusion“ wird die radikale Abschaffung der Förderschulen verstanden, unter „educational inclusion“ ihre gemäßigte Gegenpart mit dem Ziel der individuellen Förderung aller Schülerinnen, unabhängig von der Schulform (Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014, S. 154f.).

Der „enge Inklusionsbegriff“ bezieht sich auf Schülerinnen mit Behinderung bzw. infolge dieser Behinderung auf ihren sonderpädagogischen Förderbedarf. Der „weite Inklusionsbegriff“ inkludiert alle Schülerinnen unterschiedlicher Differenzierungsdimensionen (Löser & Werning, 2015, S. 17). Das Verständnis von gleichberechtigter Teilhabe im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs schließt alle Menschen aus sogenannten marginalisierten, das heißt benachteiligten Lebenslagen ein (Biewer & Datler, 2011; Flieger & Schönwiese, 2011; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012; Müller, 2018; Preuss-Lausitz, 2015; Wansing & Westphal, 2014).

Für diese Arbeit wird der *weite Inklusionsbegriff* herangezogen, da das Ziel inklusiver Anerkennung und damit die Voraussetzung für inklusive Bildung die Förderung der „Befähigung zur wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe im Rahmen des allgemeinen Schulsystems“ bildet (z. B. Werning, Gillen, Lichtblau & Roback, 2016, S. 225) – unabhängig von den unterschiedlichen Differenzierungskategorien. Pointiert lässt sich der weite Inklusionsbegriff in Hinblick auf schulische Inklusion als „Maximierung der sozialen Teilhabe und [der] Minimierung von Diskriminierung von Risikogruppen in

Schule“ definieren (Werning & Arndt, 2013, S. 7). Dass das weite Verständnis von Inklusion von einer Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung ausgeht, resultiert daraus, dass deren Rechte in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Vereinte Nationen, 1948), auf der die UN-BRK beruht, nicht ausreichend gestärkt sind (Heimlich, 2019). Mit dem in der Konvention verankerten Recht auf Teilhabe stellt die UN-BRK die Grundlage aller Bestrebungen zur schulischen Inklusion dar. Diese Bestrebungen zur bestmöglichen Teilhabe aller Schülerinnen im Schulsystem waren bisher fast ausschließlich Aufgabe der Sonderpädagogik und ohne Recht auf Selbstbestimmung für marginalisierte Gruppen bisher nicht globale Norm und mit hin nicht einklagbar (Powell, 2018).

Die im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte erachten neben Schülerinnen mit Behinderung auch Schülerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Eltern als Zielgruppe schulischer Inklusion. Unter Schülerinnen mit Migrationshintergrund subsumieren sie alle Schülerinnen, die aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Landessprache einen erhöhten Bedarf an Förderung und Unterstützung haben. Auch mehr als ein Jahrzehnt nach der Ratifizierung der UN-BRK existieren unterschiedliche Definitionen der Zielgruppe schulischer Inklusion. Diese ergeben sich auch aus der historischen Entwicklung des Inklusionsbegriffs, die daher nachfolgend beschrieben wird.

2.1 Inklusion im begrifflichen Kontext

Die Geschichte vom Umgang der Gesellschaft mit Vielfalt ist – vor allem am Beispiel des Umgangs mit Menschen mit Behinderung – so alt wie die Menschheit selbst (Marion Schulze, 2004). Die Geschichte der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung (MmB) über die medizinische Ursachenforschung unter menschenunwürdigen Bedingungen bis hin zur Tötung verläuft parallel zur Geschichte ihrer Erziehung (Bleidick, 1999; Rose, 2003; Marion Schulze, 2004). Häufig werden beide Entwicklungsprozesse in fünf Phasen veranschaulicht, die in Abbildung 1 grafisch dargestellt sind: Extinktion (keine Rechte für MmB), Exklusion (Recht auf Leben für MmB), Segregation (Recht auf Bildung für MmB), Integration (Recht auf Teilhabe für MmB) und Inklusion (Recht auf Selbstbestimmung für MmB) (Bürli, 1997; Sander, 2004; Wocken, 2009).

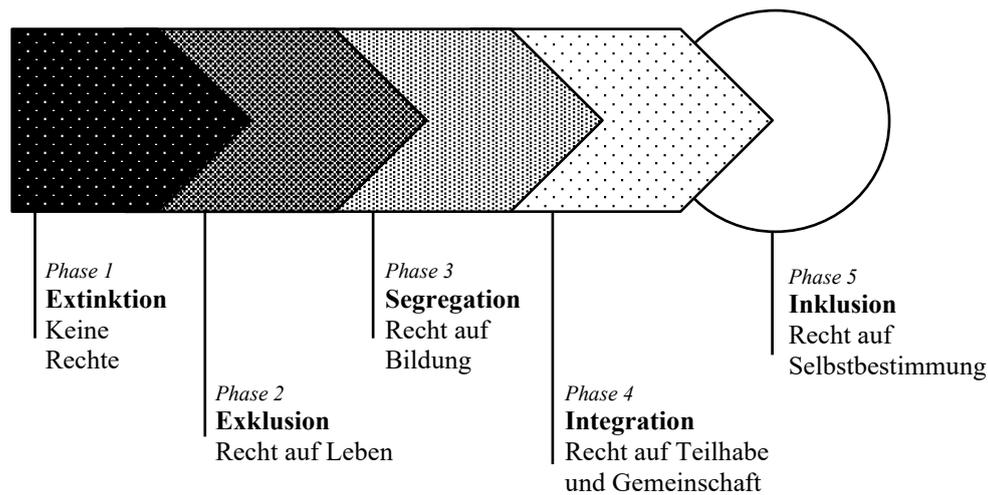


Abbildung 1: Entwicklung des Umgangs der Gesellschaft mit Menschen mit Behinderung (eigene Darstellung in Anlehnung an Bürli, 1997; Sander, 2004; Wocken, 2009)

Aus verschiedenen Ereignissen geht hervor, dass diese Phasen keiner Chronologie folgen (Wocken, 2009): Während in Frankreich als Beispiel der Segregation in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die ersten Institutionen zur „besonderen, planmäßigen Erziehung“ blinder und tauber Kinder gegründet werden (Marion Schulze, 2004, S. 207), schreibt Rousseau als Beispiel der Exklusion zur selben Zeit in seinem Roman *Emil*, in dem er ein „wohlgebildetes, starkes und gesundes“ Kind als Zögling voraussetzt: „Wer sich mit einem kränklichen und schwächlichen Zögling belastet, macht sich zum Krankenpfleger statt zum Erzieher“ (Rousseau, 1971, S. 28).

Die *Phase der Extinktion* und die *Phase der Exklusion* sprechen Menschen mit Behinderung das Recht auf Leben ab oder reduzieren sie auf das Recht zu leben. Das bis zur Integration vorherrschende *personenorientierte Paradigma* oder *medizinische Modell* definiert Behinderung als „individuelle Kategorie“, die den „reibungslosen, idealen Ablauf von Erziehung und Bildung“ stört (Bleidick, 1999, S. 29–99). Pädagogische Interventionen der frühen Heilpädagogik hatten „die Aufgabe der Korrektur, der Kompensation, der Ausnutzung der verbleibenden Funktionsreste und der Milderung des Gebrechens durch ‚heilende‘ [...] Verfahren“ (Bleidick, 1999, S. 29). In diesem Kontext steht auch der Rehabilitationsgedanke, der im Ersten Weltkrieg für Kriegsversehrtene Einzug in staatliche Versorgungssysteme hält (Bösl, 2010). Obwohl mit dem Rehabilitationsgedanken das Recht auf Leben und die gesellschaftliche Unterstützung dafür begründet ist, betonen sowohl die Rehabilitationspädagogik als auch die Heil- und Sonder(schul)pädagogik das Besondere und implizieren Exklusion (O. Speck,

2003). Im Begriff *Behindertenpädagogik*, der zur gleichen Zeit entstand und auch noch verwendet wird, kommt hinzu, dass allein in der Bezeichnung „Behinderte“ ein Ansatz für Stigmatisierung liegt (O. Speck, 2003, S. 53).

Die Euthanasie im Zweiten Weltkrieg repräsentiert den Höhepunkt der Extinktion in der deutschen Geschichte der Menschen mit Behinderung. Nach diesem Einschnitt markiert die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 (Vereinte Nationen, 1948) die Grundlage für Exklusion, das heißt dem Recht auf Leben (Biewer, 2008), ohne Recht auf Teilhabe oder gar Selbstbestimmung. Seither ist Exklusion für die Geschichte der Menschen mit Behinderung untrennbar mit dem Begriff der Inklusion verbunden. Die Forderung nach Inklusion hat sich als Reaktion auf sichtbar gewordene Exklusionen gebildet (Lanwer, 2012).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde zunächst der Begriff der Heilpädagogik durch denjenigen der Sonder(schul)pädagogik ersetzt (O. Speck, 2003) und mit den bisherigen Erfahrungen der Heilpädagogik das Sonderschulwesen aufgebaut (Heimlich, 2019). Die *Phase der Segregation* als Recht auf Bildung kann mit ihren heilpädagogischen Grundsätzen im Kontext des medizinischen Modells als „ideengeschichtliches Kind der Humanität“ (Bleidick, 1999, S. 56), als „besondere Zuwendung zu blinden, gehörlosen und geistig behinderten Kindern, die auch bald erste pädagogische Erfolge zeigte“ (Marion Schulze, 2004, S. 207), verstanden werden. Die im Sonderschulwesen seit 1880 existierende Hilfsschule fokussierte auf die individuelle Förderung ihrer Schülerinnen mit dem Ziel einer besseren Integration der Schülerinnen mit Förderbedarf in das allgemeine Schulwesen (Marion Schulze, 2004). In der historischen Entwicklung schulischer Inklusion beschreiben die Sonder- bzw. Förderschulen damit eine stabilisierende Funktion des dreigliedrigen Schulsystems (Möckel, 1988). Der Ausbau des Sonderschulwesens als zusätzliches Glied im System und damit Verstärkung der Segregation lässt sich unter anderem mit der Wahrung der Eigeninteressen der Hilfsschullehrkräfte erklären. Diese haben eine Integration lange verhindert (Marion Schulze, 2004).

Mit der *Phase der Integration* laufen die Bemühungen um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Individuen an, vor allem die gemeinsame Beschulung in allgemeinen Schulen von Schülerinnen mit und ohne Behinderung, in den 1970er-Jahren (Marion

Schulze, 2004). Mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats (Deutscher Bildungsrat, 1973) kommt nach der Durchsetzung des Bildungsrechts die Durchsetzung des Integrationsrechts. Nicht zuletzt durch die Bemühungen von Eltern mit Kindern mit Behinderung beginnt eine Integrationsdiskussion in der Sonderpädagogik, hauptsächlich um die „Reduzierung von Sonderschulbedürftigkeit“ (Marion Schulze, 2004, S. 212). Nach zahlreichen verschiedenen integrativen Arbeiten in Kinderhäusern und Grundschulen folgt eine Pilotphase integrativer Beschulung in Bremen, Hamburg, Hessen und dem Saarland (Heimlich, 2019). Dort gibt es die Integration einzelner Kinder mit Behinderung in Grundschulen, Grund- und Sonderschulen mit integrativen und Kooperationsklassen und auch einige integrative Schulen im Sekundarschulbereich (Marion Schulze, 2004). Deren Arbeit wird zum Teil als inklusiver als heutige Bemühungen beschrieben (z. B. Prengel, 2013). Ende der 1970er-Jahre findet, nicht zuletzt durch die wissenschaftlichen Begleitungen der genannten integrativen Schulversuche, ein Wechsel zum „interaktionistischen Paradigma“ oder „Sozialen Modell“, wonach Behinderung keine individuelle Kategorie, sondern eine soziale „in der Interaktion“ ist (Bleidick, 1999, S. 33). Seither wird Behinderung als „Zuschreibung aus sozialen Erwartungshaltungen“ definiert (Bleidick, 1999, S. 36). In der Präambel der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es dazu:

„dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen an der Gesellschaft hindern“ (Netzwerk Artikel 3 e. V., 2009, S. 1).

Die radikale Schlussfolgerung für integrative Bildung lautet seinerzeit, dass es ohne Sonderschulen keine Schülerinnen mit Lernbehinderung gebe (Cloerkes, 2007). In der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung wird 1994 immerhin die Etikettierung einer Sonderschulbedürftigkeit aufgehoben und der Behinderungsbegriff durch denjenigen der *sonderpädagogischen Förderung* ersetzt (Marion Schulze, 2004). Auch die Grundgesetzänderung des Artikel 3 durch die Ergänzung „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG Art. 3 Abs. 3) gehört zur Phase der Integration (Heimlich, 2019). Die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) brachte schließlich erstmals den Begriff *inclusion* hervor und

betonte, dass die „Pädagogik der besonderen Bedürfnisse“ davon ausgehe, dass menschliche Unterschiede normal seien und sich daher die Art des Lernprozesses an das Kind anpassen müsse „und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll“ (UNESCO, 1994). Dass sich die Kinder und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerinnen in einem integrativen Schulsystem anpassen müssen und sich nicht das System anpasst, gilt als einer der wesentlichen Unterschiede zwischen Integration und Inklusion.

Eine der ersten Definitionen von *Inklusion* fasst diese bereits als notwendigen Prozess zum Abbau von Ausschluss und Unterschieden (Hoffmann, 2018): „The process by which previously excluded groups attain full citizenship or membership in the social community will [...] be called *inclusion*“ (Parsons, 1965, S. 1015). Marshall, der Parsons in einem Aufsatz analysiert, vertraut für die geforderte umfassende Teilhabe dem meritokratischen Prinzip, wonach Ungleichheiten im Bildungssystem durch vermeintlich bestehende Chancengleichheit legitimiert sind (Bayer & Wohlking, 2016; Hoffmann, 2018; Marshall, 1992). Diesem Meritokratie-Verständnis nach wäre auch eine gewisse Durchlässigkeit des Systems gewährleistet (Hoffmann, 2018) und es fänden sich – 60 Jahre später – an sogenannten inklusiven Schulen keine *Inklusionsschülerinnen*, da in einem inklusiven System entweder alle Schülerinnen *Inklusionsschülerinnen* sind oder keine (Hoffmann, 2018). Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass das deutsche Schulsystem sogar sehr durchlässig ist, vorhandene Bildungsungleichheiten dadurch aber nicht abgebaut werden (Buchholz & Schier, 2015). Es gibt *Inklusionsschülerinnen*, weil die „Anerkennung individueller Verschiedenheit“ zwar „ideell“, aber praktisch (noch) nicht vollzogen ist (Hoffmann, 2018, S. 72). Stattdessen bestimmt die sogenannte Zwei-Gruppen-Theorie den schulischen Alltag. Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben als sogenannte „I-Kinder“, „I-Schülerinnen bzw. „Inklusionskinder“ oder „Inklusionsschülerinnen“ „anders“ als die anderen (Hinz, 2002, S. 357). In einer inklusiven Gesellschaft ist es selbstverständlich, alle Differenzierungskategorien zu berücksichtigen und diesen Einordnungen der individuellen Dispositionen kein Exklusionspotenzial zuzuschreiben: männlich oder weiblich, LSBTIQ+, evangelisch, katholisch, muslimisch oder Hindu, psychische und/oder physische Beeinträchtigungen zu haben oder ganz ‚normal‘ zu sein, schränkt die Zugehörigkeit in einer inklusiven Gesellschaft nicht ein (Lütje-Klose, Miller, Schwab &

Streese, 2017a). Anders als im Integrationsgedanken reicht es in Hinblick auf Inklusion indes nicht aus, die Rechte von Menschen mit Behinderung anzuerkennen, sondern es müssen Bedingungen geschaffen werden, unter denen sie ihre Rechte tatsächlich selbstbestimmt wahrnehmen können (Bentele, 2012). Dem Aspekt der Selbstbestimmung soll Rechnung getragen werden, indem Inklusion mit der Gewährung der notwendigen Hilfen die Öffnung des Systems fordert. Mithin müssen dahingehend Voraussetzungen geschaffen werden, das *alle* Schülerinnen an allgemeinen Schulen unterrichtet werden können (Cramer & Harant, 2014; Hinz, 2002). Dazu gehört, dass Lehrkräfte ihren ggf. unterschiedlichen Umgang mit verschiedenen Schülerinnen hinterfragen und ihre Reaktion auf Differenzen, z. B. Ignorieren oder Normieren, zu erkennen (Häcker & Walm, 2015).

Dass Menschen ohne Behinderung zunächst eine bestimmte innere Einstellung Menschen mit Behinderung gegenüber haben, ist dabei nicht nur historisch zu erklären. In der Psychologie wird anhand des Halo-Effekts veranschaulicht, dass Menschen automatisch von bekannten Eigenschaften einer Person auf unbekannte Eigenschaften schließen (Oh, Shafir & Todorov, 2020). Beispielsweise schreiben wir im direkten Vergleich einer körperlich größeren Person mehr (z. B. beruflichen) Erfolg zu als einer körperlich kleineren Person, auch wenn sich beide Personen in ihren äußeren Merkmalen inklusive ihrer Kleidung nicht unterscheiden (Oh et al., 2020). Auch von Lehrkräften überschätzte Schülerinnen sollen aufgrund des Halo-Effekts bessere Leistungen als unterschätzte Schülerinnen erbringen (Urhahne, Timm, Zhu & Tang, 2013). Sehen wir Menschen mit Behinderung, vor allem diejenigen, deren Beeinträchtigung aufgrund äußerer Erscheinungsmerkmale ersichtlich ist, lässt sich mit dem Halo-Effekt erklären, dass wir dem von der vermeintlichen Norm abweichenden äußeren Erscheinungsbild eine Andersheit zuschreiben. Inklusion zielt darauf, diese Andersheit als Ressource zu konnotieren und „Vielfalt als ‚Normalfall‘“ zu betrachten (Bintinger & Wilhelm, 2001, S. 45). Eine „inklusive Gesellschaft“ kann aber nur dann „gedeihen“, wenn ebenso alle anderen Menschen (Menschen ohne Behinderung) „ein entsprechendes Bewusstsein, eine positive innere Einstellung behinderten Menschen gegenüber entwickelt haben“ (Schwalb & Theunissen, 2018, S. 8).

Studien lässt sich entnehmen, dass dafür positive Erfahrungen inklusiver Bildung vonnöten sind, da mehr positive Erfahrungen der Schulkolleginnen zu positiveren Einstellungen derselben führen (Avramidis & Norwich, 2002; Hellmich & Görel, 2014).

Für die Schaffung ausreichend positiver Erfahrungsräume fehlen allerdings die Ressourcen im System (Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016). Die Bildungsausgaben sind in Deutschland in den vergangenen Jahren im Vergleich zu vielen anderen OECD-Ländern weniger gestiegen (OECD, 2021). Den Lehrkräften und weiteren schulischen Akteurinnen wird eine inklusive Arbeit in nicht inklusiven Settings abverlangt (Dannenbeck, 2012).

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde 2009 in Deutschland als 23. Tagesordnungspunkt weit nach 22:00 Uhr mit weniger als 50 Parlamentarierinnen beschlossen (Wüllenweber, 2014). Dies zeigt, dass die Umsetzung kaum Beachtung gefunden hat. Und auch eine Dekade nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist der Inklusionsbegriff in seiner Vielschichtigkeit wenig erklärt (Harant, 2016; Löser & Werning, 2013). Schulen stehen vor der Herausforderung, inklusive Bildung umzusetzen, ohne in ihrem bisherigen Professionsverständnis entsprechend darauf vorbereitet worden zu sein; auch der inhaltlichen Ausgestaltung sind sie sich nicht bewusst (Kiel, 2015; Syring & Weiß, 2019b). Daraus resultiert, dass aufgrund diverser Aktionspläne unter dem Druck zur Umsetzung der UN-BRK in den einzelnen Bundesländern schulische Inklusion divergent ausgestaltet ist. Auch wenn die Vereinten Nationen loben, dass Deutschland Schulen für Vielfalt auszeichnet (bis 2019 mit dem Jakob-Muth-Preis, der 2020 im Deutschen Schulpreis aufgeht) (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2018), sind sie gleichzeitig „besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht“ (Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2015, S. 8). Die Vereinten Nationen haben zum Ziel, „bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicher[zustellen] sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen [zu] fördern“ (Martens & Obenland, 2017, S. 16). Der sogenannte „Bayerische (Sonder)Weg schulischer Inklusion“ (Dorrance & Dannenbeck, 2016) mit einer „Vielfalt schulischer Angebote“ (Singer, Walter-Klose & Lelgemann, 2016, S. 15) scheint auf den ersten Blick dieses Ziel nicht einzulösen. Er wird im nachfolgenden Kapitel näher beschrieben.

2.2 Inklusion in Bayern

Zur Umsetzung schulischer Inklusion hat Bayern 2011 das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) geändert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014). Mit dem Fokus auf den Elternwillen für die Wahl der Schulform ihrer Kinder offeriert Bayern die inklusive Beschulung an allgemeinen Schulen mit und ohne Schulprofil Inklusion, und es gibt Förderschulen als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik, die Bayern ebenfalls zur inklusiven Schulentwicklung zählt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015a). An den allgemeinen Schulen verläuft die inklusive Beschulung bisher in vier Organisationsformen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014):

1. In *Kooperationsklassen* werden eine geringe Anzahl von Schülerinnen mit und eine Mehrheit ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Die Klassen werden dabei von einer zusätzlichen Lehrkraft der Förderschule im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) mit mehreren Stunden pro Woche unterstützt.
2. In *Partnerklassen* lernen eine Klasse der allgemeinen Schule und eine Klasse des Förderzentrums stundenweise zusammen im Gemeinsamen Unterricht (GU), wobei das Pensum des GU von den zwei Lehrkräften der Klassen selbst bestimmt werden kann.
3. Bei der sogenannten *Inklusion einzelner Schülerinnen* werden Schülerinnen mit einer Behinderung an einer allgemeinen, wohnortnahen Schule mit Unterstützung durch den MSD in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten unterrichtet.
4. Schließlich existieren in Bayern vorwiegend Grund- und Mittelschulen, aber auch Realschulen, Gymnasien, Förderzentren sowie Berufsschulen, die für ihre Schule das *Schulprofil Inklusion* entwickelt haben. Für das Prädikat *Schulprofil Inklusion* orientieren sich die teilnehmenden Schulen bei der Bearbeitung eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts für Inklusion an einem

wissenschaftlichen Leitfaden *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis* (E. Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2012). Im Juli 2021 waren es 375 Schulen mit dem Schulprofil Inklusion (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021b), was etwa 6,25 % aller Schulen in Bayern repräsentiert (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020). Die Zahl der Grund- und Mittelschulen mit Schulprofil Inklusion ist vom Schuljahr 2017/2018 bis 2020/2021 fast um das Vierfache gestiegen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021b).

Dessen ungeachtet erhöhte sich im Bundesland Bayern neben Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg die Exklusionsquote seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schuljahr 2008/2009 bis 2016/2017 sogar noch (Klemm, 2018). Die Exklusionsquote beschreibt den Anteil aller Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im schulpflichtigen Alter im Vergleich zu allen Schülerinnen im Primar- und Sekundarbereich I, die ausschließlich an Förderschulen bzw. in Förderzentren unterrichtet werden, das heißt, aus dem allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen sind (Klemm, 2018).

Aus Abbildung 2 geht hervor, dass die Exklusionsquote vom Förderschwerpunkt abhängt. Während fast alle Schülerinnen mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen den Förderschwerpunkt *Lernen* haben, wird nicht einmal ein Viertel aller Schülerinnen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* an allgemeinen Schulen unterrichtet.

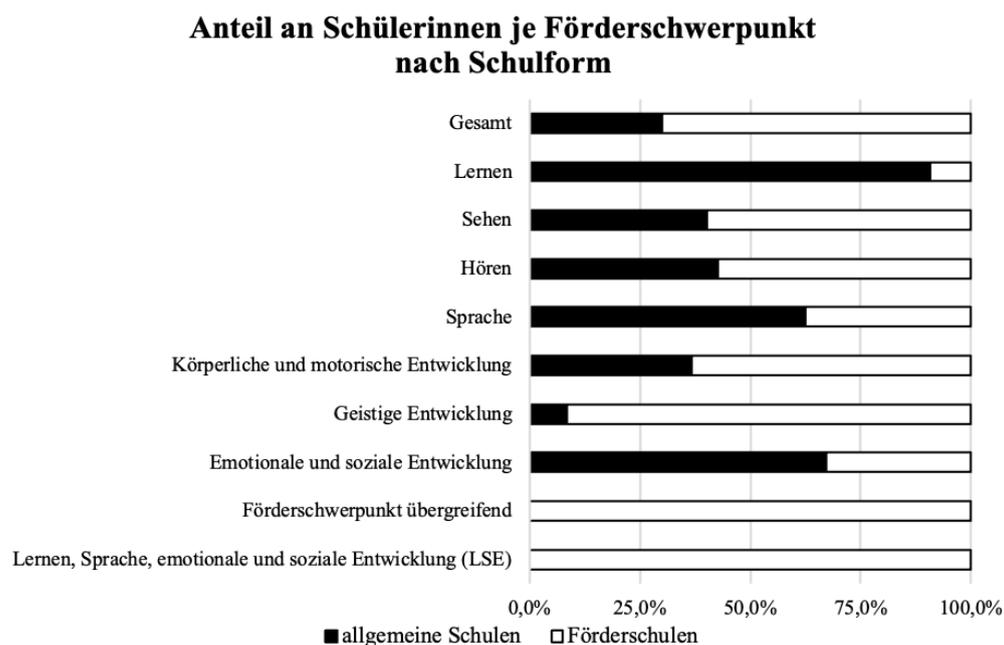


Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen je Förderschwerpunkt an allgemeinen Schulen und Förderschulen in Bayern im Schuljahr 2019/20 (eigene Darstellung in Anlehnung an KMK, 2021a, 2021b)

Hinsichtlich der Verteilung von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich für allgemeine Schulen, dass der Förderschwerpunkt *Lernen*, wie in Abbildung 3 zu sehen, am häufigsten vertreten ist und mit 53,3 % über die Hälfte aller Förderschwerpunkte von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmacht. Mit 22,2 % aller Förderbedarfe stellt der Förderschwerpunkt der *emotionalen und sozialen Entwicklung* den zweitgrößten der Anteil aller Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule dar.

Förderschwerpunkte von Schülerinnen mit Behinderung, die mutmaßlich eine höhere sonderpädagogische Expertise benötigen (z. B. Sehen, Hören oder körperliche und motorische Entwicklung), nehmen hingegen in allgemeinen Schulen im Verhältnis zu den anderen Förderschwerpunkten lediglich einen kleinen Anteil ein.

Verteilung der Schülerinnen nach Förderschwerpunkt in allgemeinen Schulen in Bayern

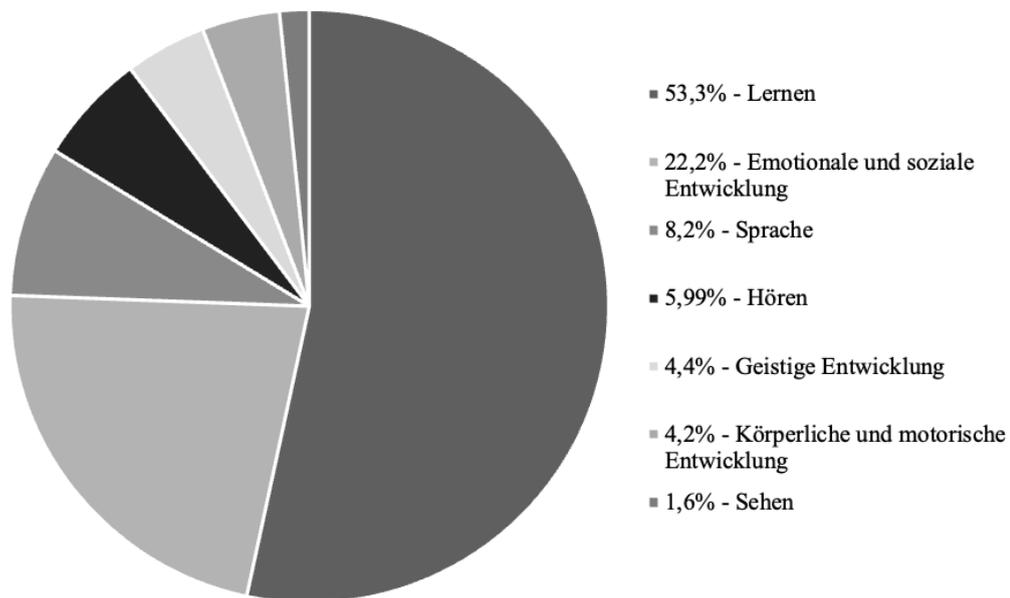


Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen nach Förderschwerpunkt in allgemeinen Schulen in Bayern im Schuljahr 2019/20 (eigene Darstellung in Anlehnung an KMK, 2021a)

Auch die wissenschaftliche Begleitung der bayerischen inklusiven Schulentwicklung mahnt nach einer Befragung im Schuljahr 2013/14 an, dass an bis zu 30 % der allgemeinen Schulen die gesetzliche Schulentwicklungsaufgabe nach BayEUG zu keiner inklusiven Veränderung geführt habe (Singer et al., 2016).

Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention beschreibt die Inklusionsquote: Wie hoch ist der Anteil der Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Vollzeitschulpflicht von allen Schülerinnen im Primar- und Sekundabereich I, die im allgemeinen Schulsystem, d. h. an sogenannten Regelschulen, unterrichtet werden (Klemm, 2018)? Die Entwicklung dieser Kennzahl wird häufig gelobt, es erweist sich indes als problematisch, dass mit den Quoten ebenfalls die Diagnosen steigen (Klemm, 2018). Viele Schülerinnen, die bereits ohne diagnostizierten Förderbedarf in der allgemeinen Schule unterrichtet wurden, haben heute einen diagnostizierten Förderbedarf (Klemm, 2018). Das Schulprofil Inklusion bietet dafür einen besonderen Anreiz, da der Erwerb zusätzlicher Ressourcen durch Diagnosen (mind. zehn Schülerinnen müssen einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015b)) von einer beweisbaren Qualität inklusiver Schulentwicklung (zunächst) entkoppelt ist (Dorrance

& Dannenbeck, 2016). Dieses Phänomen der stigmatisierenden Zuschreibungsprozesse für bessere Ressourcenausstattung wird unter den Begriffen *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma* (Hinz, 2002; Textor, 2018) respektive *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma* (Boger & Textor, 2016) nicht erst seit der UN-Behindertenrechtskonvention diskutiert, sondern war bereits ein Problem in der integrativen Schule (Marion Schulze, 2004). Dass es in Deutschland Ressourcen nur gibt, wenn es Diagnosen gibt, ist ferner ein wesentlicher Unterschied zwischen dem deutschen und dem häufig als sehr inklusiv gelobten schwedischen Schulsystem (Sansour & Bernhard, 2018). Gleichzeitig offeriert das Schulprofil Inklusion durch die wissenschaftliche Begleitung die Unterstützung in einem inklusiven Schulentwicklungsprozess. Dieser orientiert sich an einem Mehrebenenmodell, das alle Bereiche inklusiver Schulentwicklung umfasst.

2.3 Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung

Das Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung dient als Grundlage für die Entwicklung eines inklusiven Leitbilds an Schulen mit ebendiesem Schulprofil und damit gleichzeitig auch für die Entwicklung des *QULS*-Instruments (s. S. 69), das die inklusive Qualität misst. Das Modell basiert auf zwei Annahmen: Erstens kann menschliche Entwicklung nach dem ökosystemischen Ansatz von Uri Bronfenbrenner nur in ihrem Entwicklungskontext verstanden werden (Weiß, 2012). Zweitens können Mehrebenenanalysen diese komplexen kontextabhängigen Entwicklungen am besten abbilden (Reinders, Ditton, Gräsel & Gniewosz, 2011). Für die inklusive Schulentwicklung haben sich fünf Entwicklungsbereiche und ihre Veränderungen als bedeutsam erwiesen: „[die] Ebene der Kinder und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen, [die] Ebene des Unterrichts und des inklusiven Unterrichts, [die] Ebene der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Team, [die] Ebene des inklusiven Schulkonzepts und Schullebens [sowie die] Ebene der externen Unterstützungssysteme und Vernetzung mit dem Umfeld“ (Heimlich, Wilfert, Ostertag & Gebhardt, 2018). Für diese fünf Ebenen gibt es jeweils fünf Qualitätsstandards. Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen und ihre Qualitätsstandards näher ausgeführt.

2.3.1 Ebene der Kinder und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen

Die erste Ebene des Mehrebenenmodells umfasst die individuelle Förderung der Schülerinnen mit einem (diagnostizierten) Förderbedarf. Als Qualitätsstandard umfasst dies die Inanspruchnahme der individuellen Förderung von Schülerinnen mit Behinderung im Allgemeinen sowie die Förderplanung im Besonderen. Während ein „Sonderpädagogisches Gutachten“ mit „Förderortempfehlung“ die Voraussetzung für die individuelle Förderung einer Schülerin an einer Förderschule ist, ist an inklusiven allgemeinen Schulen bzw. an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion ein „Förderdiagnostischer Bericht“ die Grundlage zur „diagnosegeleiteten Förderung“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2013, o. S.). Dieser Bericht dient „zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2013, o. S.).

Zuständig für die *Förderplanerstellung* sind nach BayEUG Art. 21 Lehrkräfte für Sonderpädagogik im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2013). Im Bericht enthalten sind Name der Schülerin, Kontaktdaten der erziehungsberechtigten Person(en) sowie „Besonderheiten/körperlich, medizinisch“, die Anlass zur besonderen Förderung geben (Heimlich, Bjarsch, Grasy, Riesch & Wittko, 2021, S. 37) (siehe Anhang V). In diesem Kontext zählen zu den Schülerinnenangaben auch die Schullaufbahn, die derzeitige Schulsituation (z. B. Schule mit Schulprofil Inklusion oder Einzelinklusion) und der Entwicklungsbereich (z. B. Sehen), in dem ein Förderbedarf vermutet wird (Heimlich et al., 2021). Die „Lernausgangslage“ der Schülerin wird im Förderdiagnostischen Bericht mit den Kategorien „Individuelle Entwicklung“, „Familiäres und soziales Umfeld“, „Schulische Leistungen“, „Lern- und Arbeitsverhalten“ sowie „Bisherige Fördermaßnahmen (schulisch, extern)“ dargestellt (Heimlich et al., 2021, S. 38). Es folgt eine ausführlichere Beschreibung des Entwicklungsbereichs und der Kompetenzen sowie Interessen der Schülerin und deren Ressourcen im persönlichen Umfeld. Dazu zählt beispielsweise die Elternunterstützung (Heimlich et al., 2021). Schließlich werden „Zielerwartungen und Prognosen“ in Hinblick auf den erwarteten Förderbedarf formuliert und von einer Lehrkraft für Sonderpädagogik und der Schulleitung der allgemeinen Schule unterzeichnet (Heimlich et al., 2021, S. 39).

Ein Förderplan folgt dem förderdiagnostischen Bericht als Anleitung zur konkreten Förderung (Heimlich et al., 2021). Er ist definiert als ein Planungsinstrument, das der gezielten pädagogischen, nicht nur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen dient (Melzer, 2010). Ein Förderplan schließt als Zielgruppe damit theoretisch auch hochbegabte Schülerinnen ein (Melzer, 2010).

Überdies zielt der Förderplan mit regelmäßiger Dokumentation, Kontrolle und *Evaluation* auf die Gewährleistung einer „professionalisierten Förderung“ (Melzer, 2010). Die Förderplanung begründet die Inklusion einer Schülerin mit Behinderung in die Regelklasse. Durch die Informationen, die der Förderplan liefert, können sich Lehrkräfte („bei Wahrung der Schweigepflicht“) über die individuelle Förderung einzelner Schülerinnen austauschen (Melzer, 2010, S. 219). Auf diese Weise kann auch Förderung zwischen verschiedenen kooperierenden Institutionen und Kolleginnen koordiniert werden (z. B. Melzer, 2010).

Ein Förderplan beinhaltet neben der Information über den „Förderschwerpunkt“ (z. B. Lesen und Schreiben) konkrete „Fördermaßnahmen“ (z. B. Förderunterricht Deutsch) sowie eine Dokumentation der Förderung (Heimlich et al., 2021, S. 40). Der förderdiagnostische Bericht und die Förderplanung im Konkreten sollen mit der Anerkennung individueller Schülerinnenbedürfnisse mehr Teilhabe im inklusiven Unterricht ermöglichen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2013). Mehr Teilhabe zu ermöglichen, kann bei Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch gleichzeitig eine minimale Leistungserbringung bedeuten. Für die optimale Förderung aller Schülerinnen mit Behinderung sind nach der Bayerischen Schulordnung daher neben individueller Unterstützung auch „Nachteilsausgleich“ und „Notenschutz“ wie folgt definiert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016):

Um Teilleistungsstörungen von Schülerinnen auszugleichen, kann im Sinne von Art. 52 Abs. 5 Satz 1 BayEUG ein *Nachteilsausgleich* gewährt werden. Er wird in bayerischen Grund- und Mittelschulen, Förderzentren sowie Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung von der Schulleitung nach schriftlichem Antrag gewährt. Für Realschulen, Gymnasien und sonstige berufliche Schulen ist der

Nachteilsausgleich schriftlich bei den zuständigen Ministerialbeauftragten zu beantragen. In beiden Fällen ermöglicht er nach Bewilligung unter anderem eine Verlängerung der Arbeitszeit bei Leistungserhebungen und die Nutzung technischer Hilfsmittel bei Prüfungen. Davon zu unterscheiden ist der sogenannte Notenschutz (Kiel, Kuchler, Syring & Weiß, 2018).

Der *Notenschutz*, mit dem ein individuell geltender Maßstab der Leistungsbewertung angewendet werden kann, wird im Unterschied zum Nachteilsausgleich auch im Zeugnis vermerkt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016). In der Bayerischen Schulordnung ist die Ausführung des Notenschutzes „bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung“, „bei Mutismus und vergleichbarer Sprachbehinderung sowie Autismus mit kommunikativer Sprachstörung“, „bei Hörschädigung“, „bei Fremdsprachen“, „bei Blindheit oder sonstiger Sehschädigung“ sowie bei „Lese- sowie Rechtschreibstörung“ beschrieben (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016, o. S.). Davon zu unterscheiden ist die Notenaussetzung. Laut den Bayerischen Schulordnungen für die Grundschulen (§ 11) und Mittelschulen (§ 13) kann „in begründeten Einzelfällen aus pädagogischen Gründen die Bewertung der Leistungen durch Noten vorübergehend ausgesetzt“ werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2013, 2021a). Voraussetzung ist das Einverständnis der erziehungsberechtigten Personen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2013, 2021a).

Nachteilsausgleich und Notenschutz sind Instrumente, die dazu dienen, dass Schülerinnen mit Behinderung am gemeinsamen inklusiven Unterricht unter Berücksichtigung maximaler Lern- und Entwicklungsfortschritte (Kiel & Syring, 2018) teilhaben können.

2.3.2 Ebene des inklusiven Unterrichts

Die zweite Ebene des Modells beinhaltet daher den inklusiven Unterricht als „wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum“ (Heimlich, Ostertag & Wilfert de Icaza, 2016, S. 90), in dem alle schülerinnenindividuellen Lernzugänge berücksichtigt sind. Ziel ist die „bestmögliche schulische und personale Entwicklung“ für die Schülerin

(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2013, o.S.). Ein solcher Unterricht, in dem sich das Handeln der Lehrerinnen an die Voraussetzungen der Lernenden anpasst, wird auch als *adaptiver Unterricht* bezeichnet (z. B. Hardy, Decristan & Klieme, 2019). Er bildet – streng sonderpädagogisch interpretiert – das Gegenteil zum selektiven Unterricht, in dem die Schülerinnen ein Curriculum absolvieren müssen (Wember, 2001). Gelingt ihnen dies nicht, durchlaufen sie im Zweifel durch eine Klassenwiederholung den Unterricht erneut – auf dieselbe Art und Weise wie zuvor (Wember, 2001). Adaption bedeutet allerdings, Unterrichtsinhalte und -methoden an die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen anzupassen (Wember, 2001). Das Angebot-Nutzungs-Modell definiert dafür Unterricht als ein Angebot, das die Schülerinnen erhalten, aber nicht nutzen *müssen* (Helmke, 2015). Sie nutzen es indessen gern, wenn das Unterrichtsangebot besonders gut an die Voraussetzungen der Schülerinnen adaptiert ist (Helmke, 2015).

Diese Adaption der individuellen Förderung der Schülerinnen war stets bereits Ziel innerer Differenzierung im Unterricht (Kiel & Syring, 2018). Laut Werning ist mit innerer Differenzierung als Antwort sogar jeder gute Unterricht gleichzeitig ein inklusiver Unterricht (Werning, 2016). Ziel ist es, individuelle Zugänge der Schülerinnen durch entsprechende Maßnahmen zu berücksichtigen (z. B. Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016).

Als Qualitätsstandards der Ebene des inklusiven Unterrichts gehören die Schaffung eines positiven, förderlichen *Lernklimas*, z. B. in Form von Möglichkeiten zur Reizminderung und gleichzeitiger Konzentrationsförderung, die *Berücksichtigung individueller Zugänge* in Form von Methodenvielfalt und Anerkennung unterschiedlicher Lösungswege, der Einsatz *differenzierter Lehr- und Lernmaterialien*, z. B. in Form differenzierter Arbeitsblätter, sowie eine *Leistungsdifferenzierung* durch Gewährung von mehr Arbeitszeit, Wochenplanarbeit bzw. Schienenlernen als Berücksichtigung unterschiedlicher Lernniveaus sowie der Einsatz digitaler Hilfsmittel (z. B. Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016; Kiel & Syring, 2018; Kiel, 2018c).

Für die optimale Förderung aller Schülerinnen mit Behinderung sind diese Maßnahmen nach der Bayerischen Schulordnung als *individuelle Unterstützung* definiert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst,

2016). Individuelle Unterstützung kann und soll jederzeit im inklusiven Unterricht gewährt werden, „soweit nicht die Leistungsfeststellung berührt wird“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016, o. S.). Neben der Leistungsfeststellung bilden weitere Rahmenbedingungen, beispielsweise die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen sowie die unterschiedlichen Schulprogramme, einen Handlungsrahmen, der die Möglichkeiten individueller Unterstützung im inklusiven Unterricht variieren lässt (Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016; Kiel & Syring, 2018). Dies könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass kein Konsens darüber herrscht, wie konkret die Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen umgesetzt werden soll (z. B. Hardy et al., 2019).

Das von Carol Ames (1992) entwickelte TARGET-Modell wurde ursprünglich für die Motivierung im Unterricht entwickelt. Ewald Kiel (2018a) hat es für den konkreten Einsatz für Aufgaben im inklusiven Unterricht erweitert. Auch David R. Beukelman und Pat Miranda (2013) haben Kategorien zusammengefasst, die der besseren Planung einer individuellen Unterstützung im Unterricht zuträglich sein können (Beukelman & Miranda, 2013, S. 373) und sich mit den Angaben aus der Bayerischen Schulordnung decken. Diese Lehrplananpassungen, das TARGET-Modell und die Qualitätsstandards inklusiven Unterrichts nach Heimlich et al. (2016; 2018) lassen sich für den adaptiven Unterricht nutzen und benennen konkrete Ziele sowie Maßnahmen für seine Realisierung, z. B.:

- Umfang und Anzahl der Aufgaben anpassen,
- Art der Instruktionen anpassen,
- individuelle Lerntempi berücksichtigen, d. h. ausreichend Bearbeitungszeit gewähren,
- die Lernzeit an leistungsschwächeren Schülerinnen ausrichten (ggf. Zusatzaktivitäten für leistungsstärkere Schülerinnen offerieren),
- freie Wahl zwischen verschiedenen Methoden zur Aufgabebearbeitung ermöglichen,
- vorhandene Materialien für Schülerinnen mit Förderbedarf adaptieren,
- mehrere Lösungswege ermöglichen,
- Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel logisch sortiert im Klassenzimmer bereitstellen,

- vielfältige Bewegungsangebote in den Unterricht integrieren,
- Schülerinnen ohne (Lern-)Schwierigkeiten individuell Schülerinnen, die beim Lernen Hilfe brauchen, unterstützen lassen,
- Patensystem mit Schülerinnen höherer Jahrgänge initiieren (z. B. Kiel et al., 2018).

2.3.3 Ebene des inklusiven Schulkonzepts

Die Ebene des inklusiven Schulkonzepts umfasst den Umgang des Kollegiums mit inhaltlichen und strukturellen Entwicklungen durch Inklusion (Heimlich, Kahlert et al., 2016). Die Konzeption eines inklusiven Leitbilds ist im Rahmen der Organisationsentwicklung Voraussetzung für inklusive Schulentwicklungsprozesse (Weiß, 2016).

Das bekannteste Instrument für inklusive Schulentwicklung ist der Index für Inklusion (Achermann et al., 2017). Der Index wurde als Schulentwicklungsinstrument erstmals 2003 aus dem Englischen für deutschsprachige Schulen übersetzt und bearbeitet (Boban & Hinz, 2003). Seitdem finden sich zahlreiche Übersetzungen für unterschiedliche Bildungsinstitutionen. In Tirol wird der Index offiziell von der Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-BRK für die inklusive Schulentwicklung empfohlen (Achermann et al., 2017). Das Ziel der Arbeit mit dem Index für Inklusion in Schulen besteht darin, inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken zu entwickeln. Dabei sind die Fragen bestimmend, welche Barrieren beim Lernen und für die Teilhabe in der Schule vorhanden sind, für wen diese am meisten spürbar sind und welche Ressourcen genutzt werden können, um die Barrieren abzubauen und dabei Lernen und Teilhabe zu unterstützen (Boban & Hinz, 2003). Durch eine Reihe von Fragen werden dann jeweils zu den drei genannten Dimensionen Indikatoren erklärt, die die Ziele der Veränderung beschreiben (Achermann et al., 2017; Boban & Hinz, 2003).

Die Ebene *inklusive Schulkonzept* orientiert sich an dem Index und fokussiert auf die Schaffung inklusiver Kulturen und das Etablieren inklusiver Strukturen. Es geht darum, dass sich alle beteiligten schulischen Akteurinnen über gemeinsame inklusive Werte verständigen und diese in Form einer *Willkommenskultur* kommunizieren (Achermann et al., 2017; Heimlich, Kahlert et al., 2016). Weitere Indikatoren hierzu

lauten, ein *gemeinsames Verständnis von Inklusion* zu entwickeln, das die gesamte Schulfamilie mitträgt, daraus ein *Leitbild* abzuleiten, das für alle Eltern, Schülerinnen und Lehrkräfte transparent ist, und *Supervision* als Unterstützung für die Lehrkräfte anzubieten (Heimlich, Wilfert et al., 2018).

Die Ebene des inklusiven Schulkonzepts spielt auch deshalb eine entscheidende Rolle für die schulische Qualität, weil sich jede Einzelschule individuell mit bildungspolitischen Vorgaben und Strukturen auseinandersetzt und diese auslegt (Moser, 2017). Für Inklusion ist dieser Deutungsrahmen begrenzt: Ziel ist, dass das Schulkonzept die inklusive Schulentwicklung nach der UN-BRK fokussiert. Dazu gehört es, dass ein Konzept zur schulischen Inklusion bestenfalls gemeinsam von allen beteiligten Akteurinnen im Rahmen eines Top-down-Prozesses ausgehandelt wird (Kiel & Weiß, 2020). „Ein Schulkonzept ist insofern ein Dokument, welches den Stand der bisherigen Gespräche und Vereinbarungen wiedergibt, ebenso aber Handlungsräume und Perspektiven für die weitere Entwicklung der Schule eröffnet“ (E. Fischer et al., 2012). Dazu zählen konkrete Maßnahmen für den adaptiven Unterricht, Erklärungen zum Übergangsmanagement von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zur multiprofessionellen Zusammenarbeit mit unterschiedlichen schulischen Akteurinnen (Textor, 2018). Diese Aushandlungsprozesse auf der Ebene der Organisation, des Personals und des Unterrichts inklusiver Schulentwicklungsprozesse verweisen auf das „Drei-Wege-Modell“ der Schulentwicklung (Rolff, 2013, S. 20). Im Rahmen des außerschulischen Umfelds mit beispielsweise Eltern, Universitäten und Kommune erfolgen innerschulisch keine Unterrichtsadaptionen ohne Organisation zum Übergangsmanagement. Gleichzeitig erfolgt auch kein Übergangsmanagement ohne multiprofessionelle Kooperationen.

2.3.4 Ebene der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Multiprofessionelle Zusammenarbeit ist definiert als die Kooperation zwischen schulischen Akteurinnen verschiedener Berufsgruppen, die sich in ihrem gemeinsamen Handeln abstimmen und sich fachlich austauschen (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017; Olk, Speck & Stimpel, 2011). Forschung zu multiprofessioneller Kooperation bezieht sich häufig auf den Ganztags schulbereich und fasst dort sowohl die innerschulische als auch die außerschulische Zusammenarbeit unterschiedlicher Partnerinnen

zusammen (Olk et al., 2011). Im Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung bezieht sich die Ebene der multiprofessionellen Zusammenarbeit vorwiegend auf das Team im inklusiven, gemeinsamen Unterricht (Heimlich et al., 2021). In Schulen mit Schulprofil Inklusion arbeiten vor allem Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte für Sonderpädagogik im Team zusammen, daneben weiteres pädagogisches Personal, z. B. Erzieherinnen oder Heilpädagoginnen, oftmals sogenannte Inklusionshelferinnen, sowie Schulbegleiterinnen oder Praktikantinnen (Preiß, Quandt & Fischer, 2016). Die Gestaltung der Zusammenarbeit von Akteurinnen unterschiedlicher Professionen zeigt sich in bisherigen Forschungen häufig darin, dass die Arbeit parallel statt miteinander erfolgt (Olk et al., 2011). Oft rücken Regelschullehrkräfte ihre Ansprüche, ohne Einschränkungen ihrer Autonomie im Unterricht entlastet zu sein und unterstützt zu werden, in den Mittelpunkt (Olk et al., 2011), auch besprochen unter dem Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975). Muckenthaler resümiert unter Berücksichtigung von Hemmnissen wie „Streben nach Autonomie“ oder „Unklarheit der Rollenverteilung“, dass eine effektive Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik „kaum möglich“ sei (Muckenthaler, 2021, S. 74). Preiß et al. heben im Gegensatz dazu positiv hervor, dass sich Regelschullehrerinnen weniger alleine fühlen und die fachliche sonderpädagogische Unterstützung schätzen (Preiß et al., 2016). Diesem Aspekt steht gegenüber, dass Lehrkräfte für Sonderpädagogik das begrenzte Fachwissen der Regelschullehrkräfte beklagen (Preiß et al., 2016). Dass Regelschullehrerinnen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Einstellungen des gemeinsamen pädagogischen Handelns mit Lehrerinnen für Sonderpädagogik durchgängig als besser kompatibel empfinden als Lehrkräfte für Sonderpädagogik selbst (Preiß et al., 2016), könnte mit Studien- und Berufswahlmotiven erklärt werden: Studierenden mit der Fachrichtung Sonderpädagogik lässt sich zwar nicht *die eine* Motivstruktur zuordnen, sie heben sich aber durch eine stark intrinsisch geprägte Motivstruktur ab, die beispielsweise auch mit einem (höheren) beruflichen Idealismus einhergeht (Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015). Gefragt nach zentralen Anforderungen ihrer Tätigkeit stellten Lehrende in sonderpädagogischen Settings den Blick auf das Positive als zentrales Element ihrer Arbeit heraus (Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013). Regelschullehrkräfte haben hingegen im Blick, das Curriculum umzusetzen – es unterscheiden sich ihre Expertisen, die unterschiedliche Perspektiven im Handeln begünstigen (Arndt & Werning, 2016; Murawski, 2009; Weiß, Markowetz & Kiel, 2017).

Murawski behauptet, Lehrkräfte für Sonderpädagogik sehen den einzelnen Baum, Regelschullehrkräfte haben den ganzen Wald im Blick (Murawski, 2009). Gleichzeitig kann Teamarbeit mit Entlastung und größerem beruflichen Wohlbefinden einhergehen, wenn die Mitglieder miteinander kommunizieren (z. B. Zelger, 2019).

Als einen Qualitätsstandard multiprofessioneller Zusammenarbeit formulieren Heimlich et al. (2018) daher die Teamkommunikation. Darunter zählen die beteiligten Akteurinnen selbst gemeinsame Besprechungszeiten als Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation (Gebhard et al., 2014). Während in der Zusammenarbeit von Regel- und Förderschullehrkräften häufig die Zeit für einen geplanten Austausch fehlt und Tür-und-Angel-Gespräche im Vordergrund stehen (Gebhard et al., 2014), beklagen Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen, dass Unklarheiten über Aufgabenteilung und Weisungsbefugnis herrschen (Lübeck, 2019). Schulbegleitungen sind ebenfalls Kooperationspartnerinnen. Die Schulbegleitung ist eine Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe, die in der Regel die Eltern eines Kindes mit einem Förderbedarf im Schwerpunkt körperliche und motorische oder geistige (SGB XII) sowie emotionale und soziale Entwicklung (SGB XIII) beantragen können (Lübeck, 2019). Schulbegleitungen dienen an allgemeinen Schulen oft als Voraussetzung für die Aufnahme einer Schülerin mit Förderbedarf (Dworschak, 2012). Sie sollen die soziale Teilhabe fördern (Czempiel & Kracke, 2019). Seitens der Lehrkräfte sind jedoch nicht ausreichend Kenntnisse für die Zusammenarbeit mit Schulbegleiterinnen vorhanden (Czempiel & Kracke, 2019). Ziel ist gleichwohl, dass Schulbegleitungen und Lehrkräfte in Form von Kokonstruktion an einer gemeinsam Lösung für Teilhabemöglichkeiten der Schülerin arbeiten (Czempiel & Kracke, 2019).

Konstruktion ist auch das Stichwort für die Kooperation der Lehrkräfte im Allgemeinen (z. B. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Inklusion erfordert Team-Teaching als gemeinsames Unterrichten in einem Klassenzimmer und den intensiven Austausch und Absprachen innerhalb des Kollegiums (Heimlich, Kahlert et al., 2016). Gleichwohl es „keine ‚Rezepte‘ für die konkrete Kooperation oder einen Zwang zu Kokonstruktion geben kann“ (Inckemann & Dworschak, 2017, S. 229). Daneben bildet die Kooperation mit externen Unterstützungssystemen eine relevante Ressource inklusiver Schulentwicklung.

2.3.5 Ebene der externen Unterstützungssysteme

„Die Vernetzung bzw. Kooperation mit externen, außerschulischen Unterstützungssystemen stellt eine bedeutsame Gelingensbedingung für die Inklusion unterschiedlicher Schülergruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar“ (Heimlich, Kahlert et al., 2016). Auch für Schülerinnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mindert die Vernetzung nach außen soziale Segregation und steigert Bildungschancen (Baumheier, Fortmann & Warsewa, 2013). Deutlich wurde dies abermals in der Covid-19-Pandemie: Mit den Schulschließungen stieg die Zahl an Interventionen in Bezug auf Elternarbeit, Kinderschutz und psychische Probleme (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2020). Wie bereits erwähnt, wird neben der innerschulischen Kooperation ebenso die Öffnung der Schule nach außen zumeist im Kontext von Schulentwicklung zur Ganztagschule betrachtet (Kollmannsberger, 2016). Dort ist die Kooperation mit externen Partnerinnen häufig Aufgabe der Schulsozialarbeit (K. Speck, 2020). In der inklusiven Schule soll die außerschulische Kooperation vor allem mit Eltern, Fachdiensten und der Kommune stattfinden (E. Fischer et al., 2012). Eltern tragen im Rahmen gelingender „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Sacher, 2013) zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur bei. Eine hierarchiefreie Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften dient außerdem im besonderen Maße dem Kindeswohl (Azun, 2017). Eltern haben einen mehr als doppelt so starken Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder als Schule, Unterricht und Lehrkräfte zusammen (Sacher, 2014). Lehrkräfte geben die Elternkooperation indessen häufig als sehr belastend und sogar als Grund für das Ausscheiden aus dem Lehrerinnenberuf an (forsa, 2019; Johnson, Berg & Donaldson, 2005; Wendt, 2001). Während Heimlich et al. Erziehungsberechtigten empfehlen, die Schulen frühzeitig über die Beeinträchtigungen ihres Kindes aufzuklären (Heimlich, Kahlert et al., 2016), regt Azun an, dass Schulen die Aufgabe obliegt, dafür eine entsprechende Umgebung zu schaffen (Azun, 2017). „Fragen und Themen, die einen bestimmten Wissensstand erfordern, schließen diejenigen aus, die dazu nichts sagen können“ (Azun, 2017, S. 253). Lehrkräfte müssen in diesen Situationen gegenüber Eltern eine Mehrleistung durch Aufklärung übernehmen (Azun, 2017). Häufig sind es die Eltern selbst, die Expertinnen für die individuellen Bedürfnisse ihrer Kinder sind (Dusolt, 2018). Das Gespräch mit den Eltern *auf Augenhöhe* zu suchen, ist dafür einer der am häufigsten genannten Ratschläge für Lehrkräfte (Haase, 2012).

Schülerinnen mit Behinderung sind nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb auf Hilfe und Unterstützung angewiesen (z. B. Ahrbeck, 2017). Daher stellt ferner die Kooperation mit Fachdiensten, vor allem in Diagnostik und Therapie, einen weiteren, entscheidenden Faktor für außerschulische Kooperation dar (Heimlich, Kahlert et al., 2016).

Die Stiftung Bildungspaket Bayern hat in den *Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus* festgehalten, dass die Vernetzung mit dem Umfeld auch der Elternkooperation dient, indem Eltern über kommunale Beratungs- und Bildungsangebote informiert und in diese Zusammenarbeit einbezogen werden (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2014).

Eine inklusive Schulentwicklung sollte sich demnach daran orientieren, aktiv einen kontinuierlichen Austausch zwischen allen Kooperationspartnerinnen zur Stärkung des reflexiven Handelns herbeizuführen. Baldus verweist in diesem Zusammenhang auf den hohen Grad an notwendiger Professionalität und Reflexivität, die damit umgehen kann, dass sich Grenzen zwischen Bildung, Kinder- und Jugendschutz, sozialer Arbeit und therapeutischen Herangehensweisen verschieben (Baldus, 2017). Prengel betont dabei die Notwendigkeit von Supervisionen für Lehrkräfte – nicht nur in Kooperationsprozessen (Prengel, 2006).

2.4 Inklusion im Widerstreit um Gerechtigkeit

Das „Begriffswirrwarr“ um Inklusion scheint nicht nur einen Mangel in der theoretischen Ausdifferenzierung des Begriffs, sondern ebenso in der „inhaltlichen und strukturellen“ und damit praktischen Umsetzung zu verkörpern (Kleeberg-Niepage, Ladewig, Marx & Perzy, 2021, S. 115 f.). Es gilt, die Empirie zur Umsetzung schulischer Inklusion weiter zu stärken (Kiel & Weiß, 2016). Neben Qualitätsstandards zur individuellen Förderung von Schülerinnen inklusive adaptiven Unterrichts, inklusivem Schulkonzept und gelingenden internen sowie externen Kooperationen verfolgt diese Arbeit außerdem das Erkenntnisinteresse, einen Umgang mit dem Widerstreit der Interessen zu Inklusion zu definieren sowie *inklusive Anerkennung* als Lösung vorzuschlagen. Aus internationalen Studien geht hervor, dass Inklusion die Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte verstärkt (Forlin & Lian, 2008). Lehrerinnen berichten, dass eine sehr heterogene Schülerinnenschaft nicht zu ihrem gewohnten Unterricht und Erziehungsverhalten passt (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker,

2014). Scheitern sie mit ihrem bisherigen Handlungsrepertoire, äußern sie in der Folge emotionale Erschöpfung (Aloe et al., 2014). Es fehlt die Passung zwischen Handlungsrepertoire und Kontext, wenn Inklusion die „Normalitätsvorstellungen“ von Schule und der in ihr handelnden Akteurinnen konterkariert (Schröder & Wrana, 2015; Schroeder, 2017).

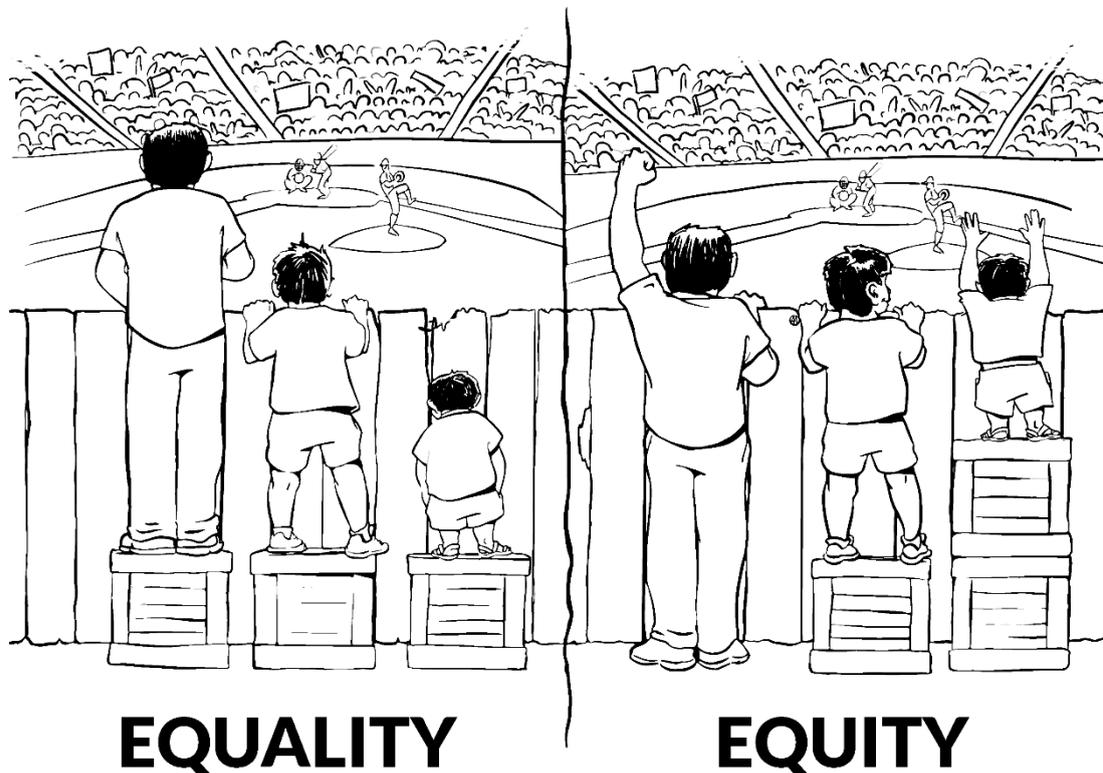


Abbildung 4: „Equality VS Equity“ (Maguire, 2016)

In Abbildung 4 ist der Unterschied zwischen Gleichbehandlung und Gleichberechtigung veranschaulicht. Der Deutsche Lehrerverband veröffentlichte 2012 seinen politischen Grundsatz, dass alle gleiche Chancen zur Bildung haben sollen, das Bildungssystem aber gleichzeitig dem meritokratischen Prinzip verpflichtet sei: „Ein gerechtes Bildungswesen kann nur ein Bildungswesen sein, das am Leistungsprinzip orientiert ist“ (Deutscher Lehrerverband, 2012). Die Schule gibt als gesellschaftliche Institution vor, wie Menschen miteinander interagieren sowie kommunizieren, und schafft mit Regeln einen Rahmen für soziale Interaktionen, in denen Differenzen konstruiert und einem gesellschaftlichen System zugeordnet werden (Dederich & Schnell, 2011). In diesem System werden Differenzierungskategorien überhaupt erst sichtbar und legitimieren pädagogische Interventionen (Dederich & Schnell, 2011). Diese Interventionen sind in der Institution Schule darauf ausgelegt, auf eine Kultur des

Wettbewerbs vorzubereiten (Graf, 2017). Eine Schule, die ihre Schülerinnen auf diese Kultur vorbereitet, wird immer eine Schule sein, die selektiert, so Graf (2017). „Eine marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaft kann niemals eine solidarische Gesellschaft sein, sie wäre so etwas wie Trockenwasser“ (Graf, 2017, S. 43). Die Forderung nach Inklusion als eine – in der Folge der UN-Behindertenrechtskonvention – Systemänderung auf menschenrechtsbasierter Grundlage scheint also mit der vorhandenen Gesellschaftsform respektive den gesellschaftlichen Funktionen von Schule (Fend, 2006) zu konfliktieren. Die aufseiten der Befürworterinnen der Inklusion häufig verlangte De-Kategorisierung (Hinz & Köpfer, 2015), die unter anderem zu diesem Systemwechsel beitrage, entlarven Kritikerinnen deshalb ebenso als nicht haltbar, weil ohne Differenzierungskategorien kein Wissen darüber zu verbalisieren sei, was überhaupt der individuelle Bedarf für welche Veränderung sei (Dederich, 2015). Die Möglichkeit der Herstellung von Gerechtigkeit meinen beide Positionen für sich zu beanspruchen – mit unterschiedlichen Definitionen von Leistung. Diese Definitionen lassen sich drei unterschiedlichen Gerechtigkeitsidealen zuordnen: der Verteilungsgerechtigkeit (1), der Anerkennungsgerechtigkeit (2) und der Teilhabegerechtigkeit (3).

1. Verteilungsgerechtigkeit

Die *Verteilungsgerechtigkeit* wird im derzeitigen meritokratischen Schulsystemverständnis nach messbarer Leistung vergeben. Der individuelle Erfolg im Bildungssystem, unter anderem sichtbar durch Noten oder im Anschluss daran erworbene Bildungszertifikate, wird „als legitime Grundlage der Ver- bzw. Zuteilung von Lebenschancen angesehen und erfahren“ (Solga, 2008, S. 19). Da Kinder und Jugendliche aus marginalisierten Lebenslagen vermehrt höhere Bildungsabschlüsse erlangen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017), wird diese Bildungsexpansion im öffentlichen Bewusstsein als Erfolg durchgesetzter Chancengleichheit verstanden (Solga, 2008). Diese wird im Idealfall unabhängig von askriptiven Merkmalen wie der sozialen Herkunft, dem Migrationsstatus oder dem Geschlecht hergestellt (Lenzen & Blossfeld, 2007). Da diese Merkmale aber nicht nur nach den großen Schulleistungsvergleichsstudien PISA, IGLU, TIMMS etc. nachweislich einen Einfluss auf die Verteilung von Chancen haben (Bayer & Wohlkinger, 2016), sei laut Stojanov zwischen „Chancengleichheit zur Bildung“ und

„Chancengleichheit *durch* Bildung“ zu unterscheiden und „die Erstere in die Letztere zu überführen“ (Stojanov, 2007, S. 34). Diese Überführung bedingt Anerkennungsgerechtigkeit.

2. Anerkennungsgerechtigkeit

Unter gleichen Chancen durch Bildung versteht Stojanov gleiche Chancen zu sozialer Partizipation, ohne eine Homogenisierung „der Fähigkeiten und der Motivationsstrukturen“ der Individuen anzustreben (Stojanov, 2007, S. 36). Vielmehr sei durch Anerkennung eine Überwindung der ungleichen Startbedingungen zu bewirken (Stojanov, 2007). Anerkennungsgerechtigkeit lässt sich daher als Herstellung von Respekt und Wertschätzung auf Beziehungsebene kennzeichnen. Dabei sind diese Formen der Anerkennung als reziprok zu verstehen (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005; Nairz-Wirth, Wendebourg & Feldmann, 2013; Prengel, 2013). Gegenseitige Anerkennung beruht nach Stojanov darauf, dass Lehrende den Lernenden Artikulationsräume schaffen, durch die die Lernenden die Möglichkeit haben, Limitierungen ihrer Familiensozialisation zu überschreiten (Stojanov, 2006, 2007). Dieser Prozess setzt ein hohes Maß an Reflexivität voraus und scheint der im Schulsystem vorherrschenden Verteilungsgerechtigkeit zu widersprechen. Das Problem der Anerkennungsgerechtigkeit ist die offene Frage, wie genau die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden in einer Meritokratie gestaltet sein sollen (Nerowski, 2017). Alle prominenten Antworten dazu (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017; Prengel, 2001, 2006, 2013) führen letztlich zur übergeordneten Teilhabegerechtigkeit.

3. Teilhabegerechtigkeit

In der Debatte um Gerechtigkeit und Inklusion sei die humanistische Grundhaltung eine bestimmende Idee, durch die Gerechtigkeit hergestellt werden könne (Kiel & Kahlert, 2016; Moser, 2003). Teilhabegerechtigkeit kann dabei als übergeordnete Gerechtigkeitsvorstellung gesehen werden, die liberale mit egalitaristischen sowie Differenzvorstellungen zu vereinen versucht (Lese-mann, 2018). Besonders bekannt sind darunter Diskurse um den Capability Approach. Unter Capabilities können Befähigungen verstanden werden, die

Heinrichs als ein dem Individuum zur Verfügung stehendes „Bündel von Freiheiten und Lebensoptionen, aus denen Personen ein Set auswählen und realisieren können“, definiert (Heinrichs, 2008, S. 56). Mit dem Capability Approach kann Chancengleichheit dann daran gemessen werden, welche positiven Freiheiten dem Individuum von der Institution eingeräumt werden (Heinrichs, 2008). Dabei ist nicht entscheidend, ob die Befähigungen letztlich ein- und/oder umgesetzt werden: Der Ansatz untersucht lediglich, ob das Individuum in der Lage ist, die Befähigung zu erwerben (Heinrichs, 2008). Die Schule als Bildungsinstitution müsse mithin ein Bildungsminimum garantieren (Nerowski, 2017).

Wird dieses Bildungsminimum mit Inklusion betitelt, wird allerdings deutlich, dass die Gemüter erhitzt sind. „Die Belastungsgrenze ist überschritten?!“ (Weiß, Kuchler, Muckenthaler, Heimlich & Kiel, 2019) und „Lehrerverband will Inklusionspause“ (Himmelrath, 2018) sind die bestimmenden Titel und Schlagzeilen sowohl im gesellschaftlichen als auch wissenschaftlich schulpädagogischen Diskurs.

Müller stellt zur Forderung nach Inklusion die Frage, wer inklusiven Werten und den daraus resultierenden Forderungen „in einer demokratischen, pluralen Gesellschaft“ widersprechen möchte (Müller & Gingelmaier, 2018, S. 9). Im Auftrag von DIE ZEIT und Aktion Mensch hat infas in einer Studie zum Zehnjährigen der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2019 veröffentlicht, dass von 1545 befragten Personen in Deutschland nur 5 % ablehnen, dass Menschen mit und ohne Behinderung in unserer Gesellschaft gleichberechtigt zusammenleben (Hess, Ruland, Meyer & Steinwede, 2019). Gegen die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung sind immerhin 15 % der Befragten, 19 % stimmen der gemeinsamen Beschulung teils/teils zu (Hess et al., 2019). Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu vermitteln. Die Einführung der inklusiven Schule verlangt eine Änderung des Systemverständnisses aller beteiligten Akteurinnen.

2.5 Zusammenfassung und Fazit

Inklusion ist das Ergebnis jahrelanger Bemühungen um das Recht auf Bildung und Teilhabe für Menschen mit Behinderung. In Deutschland wird nach 1945 ein

Sonderschulsystem aufgebaut, das im europäischen Vergleich seinesgleichen vergeblich sucht (z. B. Heimlich, 2019). Während sich zur gleichen Zeit die KMK gründet und später die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte herausgibt, die noch heute existieren (KMK, 1994), werden in den 1970er-Jahren die Stimmen nach Integration laut. Die Separierung im Sonderschulwesen bewirkt zwar Bildung, nicht aber Teilhabe in der Gesellschaft. Diese ist auch auf Bildung zurückzuführen, wenn die einzige Teilhabe in der Gesellschaft durch Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erfolgt, für die entsprechende Abschlüsse vonnöten sind. Über erste Schulversuche bis hin zur ersten Inklusions-Konferenz in Salamanca ist schließlich die UN-BRK entstanden. Damit ist Inklusion zum Menschenrecht avanciert. Primäres Ziel ist die Ermöglichung von Partizipation in allen Lebensbereichen. Artikel 24 der Konvention beschreibt die Voraussetzungen, die für inklusive Bildung zu schaffen sind. Im Verständnis eines interaktionistischen Modells von Behinderung sollen alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerinnen gemeinsam sowie wohnortnah beschult werden. Die Voraussetzung hierfür sind vom System zur Verfügung zu stellen, und die Schülerinnen sollen keine Anpassungsleistungen wie bisher im integrativen System erbringen müssen. Der Fortschritt inklusiver Bildung in Deutschland ist im föderalen System divergent. Bayern bildet bei Betrachtung der Zahlen häufig das Schlusslicht, hat aber mit dem Schulprofil Inklusion eine Schulform entwickelt, die sich unter wissenschaftlicher Begleitung stetig weiterentwickelt. Was sich schwer entwickelt, sind die Lehrkräfte: Sie stehen Inklusion häufig skeptisch gegenüber, haben kaum Erfahrung mit ihr. Es fehlt an Konzepten und einer so oft besprochenen Haltung, um inklusive Bildung(sprozesse) im Widerstreit zu gesellschaftlichen Normalisierungstendenzen zu initiieren.

3 Anerkennung

Der Begriff *Anerkennung* ist eine zentrale Kategorie pädagogischer Theorie und Praxis (Hafeneger, Benno, Henkenborg & Scherr, 2002). Nicht zuletzt durch die theoretisch-konzeptionelle Forderung normativer *Inklusionistinnen* nach bedingungsloser Anerkennung als Voraussetzung für (schulische) Inklusion (Hinz & Köpfer, 2015) wird der wissenschaftliche Diskurs um diese Kategorie wieder reger geführt (Cramer & Harant, 2014).

Eine bedingungslose Anerkennung ist nicht praxisfähig, um schulische Inklusion umzusetzen. Die klassische Anerkennungstheorie nach Honneth (1992) ist zu exklusiv. Deshalb soll in diesem Kapitel ausgehend von den bisherigen Anerkennungsbegriffen und ihren Definitionen eine dieser Arbeit zugrunde liegende Definition von *inklusive Anerkennung* entwickelt werden. Diese beinhaltet Artikulationsräume, deren Gewährung auf Grundlage des strukturalen Bildungsbegriffs die Voraussetzung für Lehrkräfte darstellt, Schülerinnen inklusiv anzuerkennen.

3.1 Anerkennung als Voraussetzung zur unbeschädigten Identität

Die Definitionen zum Anerkennungsbegriff lassen sich auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich fassen (Dederich, 2011): Laut Duden bedeutet Anerkennung semantisch unter anderem Würdigung und Respektierung (Kunkel-Razum, 2020). Auf konzeptioneller Ebene wird auf der einen Seite die Gewährung von Anerkennung als Haltung von Menschengruppen oder Institutionen konzipiert, auf der anderen Seite wird Anerkennung in einem epistemischen Sinne verwendet, der das Erkennen oder Identifizieren von etwas oder jemandem meint (Dederich, 2011). Laut Dederich kann Anerkennung als „Akt der Zustimmung und Wertschätzung“ gedeutet werden, wenn ein evaluativer Zugang gewählt wird (Dederich, 2011, S. 108). Zunächst wird die Definition von Anerkennung als „Akt der Zustimmung und Wertschätzung“ (Dederich, 2011, S. 108) als Ausgangsmodell einer inklusiven Anerkennungstheorie kritisch in den Blick genommen.

In der Entwicklung des anerkennungstheoretischen Paradigmas haben Autoren wie Charles Taylor und Axel Honneth diese Zustimmung und Wertschätzung als Voraussetzung für die Entfaltung einer „intakten“ Identität beschrieben (Goffman, 1975; Jantzen, 1979). Den „Kampf um Anerkennung“ erläutert Honneth in seiner 1992 erschienenen gleichnamigen Schrift als Angewiesenheit des Subjekts, von anderen anerkannt und bestärkt zu werden, um sich als ein „geschätztes Wesen“ verstehen zu können (Honneth, 1992, S. 217).

Honneth unterscheidet dabei im Anschluss an Georg Friedrich Wilhelm Hegel und George Herbert Mead drei Anerkennungsdimensionen (Honneth, 1992):

1. Unter der **Anerkennungsdimension der Liebe** versteht Honneth die per se exkludierende Gefühlsbindung zwischen zwei Personen, die sich wechselseitig ihre Bedürfnisse bestätigen (Honneth, 1992).
2. Zur **Anerkennungsdimension des Rechts** müsse ein Individuum zusätzlich ein Wissen darüber besitzen, welche normativen Verpflichtungen es dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten habe, um aus der Perspektive des generalisierten Anderen sich selbst als Rechtsperson verstehen und Ansprüche stellen zu können, die von den anderen akzeptiert würden (Honneth, 1992).
3. Um zu einem umfassenden Selbstverständnis zu gelangen, bedürfe es jedoch zusätzlich der **Anerkennungsdimension der sozialen Wertschätzung**, mit der die Fähigkeit einhergehe, welche Leistung der je andere für die Gesellschaft, die Honneth als eine „Wertegemeinschaft“ kennzeichnet, erbringen könne (Honneth, 1992, S. 198). Der soziale Wert der Subjekte bemesse sich hierbei „an dem Grad [...], in dem sie dazu in der Lage erscheinen, zur Verwirklichung der gesellschaftlichen Zielvorgaben beizutragen“ (Honneth, 1992, S. 198). Diese Zielvorgaben werden in einem gemeinsamen Prozess aus Anerkennenden und Anerkannten mit dem Ergebnis eines gemeinsamen kulturellen Selbstverständnisses ausgehandelt (Honneth, 1992, S. 198).

Während die Anerkennungsdimension des Rechts lediglich sicherstellt, dass sich Subjekte gegenseitig achten, geht mit der sozialen Wertschätzung die Bestätigung der ethischen Dimension einher: Ich erkenne an, dass mein Gegenüber mit seinen Fähigkeiten und Eigenschaften einen wertvollen Beitrag für die gemeinsame Praxis erbringt (Honneth, 1992).

An dieser Stelle entsteht ein „Kampf um Anerkennung“, der sich zuspitzt, wenn die Wertehierarchie einer Gesellschaft so beschaffen ist, dass einzelne Lebensformen „als minderwertig oder mangelhaft“ herabgestuft werden (Honneth, 1992, S. 217). Dann wird den davon betroffenen Subjekten jede Möglichkeit genommen, ihren eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen, und Anerkennung wird ihnen verwehrt (Honneth, 1992). Man kann daher von einer *exklusiven Anerkennung* sprechen.

Auf dem Weg zum Selbstbewusstsein unterscheidet Mead zwischen den *signifikant Anderen* und auf der zweiten Stufe den *generalisierten Anderen* (Mead, 1967). Wird dem Kind von seiner erziehungsberechtigten Person, dem signifikant Anderen,

beigebracht, an einer roten Ampel stehen zu bleiben, generalisiert sich dieses Wissen mit der Entwicklung des Kindes zu einer objektivierten Regel. Ist das Selbst ausgebildet, können unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, und es ist eine Antizipation auf die Reaktion des eigenen Verhaltens gegeben (Mead, 1967). Dieses reflektierte Individuum setzt Honneth zur Subjektwerdung voraus.

Taylor hat Anerkennung als „menschliches Grundbedürfnis“ definiert (Taylor, 1993), um das in dialogischen Beziehungen zu diesen sogenannten signifikant Anderen gekämpft werde (Taylor, 1993). Hierbei handelt es sich um Bezugspersonen, denen das Recht zugesprochen wird, einem selbst Anerkennung zu geben, und sie einem so einen sozialen Wert zusprechen (Taylor, 1993). Die Ausbildung der eigenen Identität als Selbstverständnis bestimmender Merkmale, die den Menschen ausmachen, hängt nach Taylor wesentlich von der Interaktion mit den signifikant Anderen ab (Taylor, 1993). Während jeder Mensch um seine unverwechselbare Identität willen anerkannt werden möchte, entstehe der „Kampf mit dem, was unsere ‚signifikanten Anderen‘ in uns sehen wollen“ (Taylor, 1993, S. 22).

Anerkennung in Form von Zustimmung und Wertschätzung zur Bildung einer unbeschädigten Identität erfordert also zum einen, dass sich signifikant Andere gegenseitig in ihren Eigenschaften und Fähigkeiten bestätigen (Anerkennungsdimension der Liebe). Zum anderen muss ein Wissen darüber vorherrschen, welche Verpflichtungen dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten sind (Anerkennungsdimension des Rechts). Für die Dimension des Rechts lässt sich als Beispiel anführen, dass Kinder in der Regel von ihren erziehungsberechtigten Personen in der Rolle der signifikant Anderen lernen, bei Rot nicht über die Ampel zu gehen. Dieses Wissen generalisiert sich im Laufe der Zeit (Bei Rot bleibt man/bleiben alle stehen). Je mehr dieser Regeln, die die Gesellschaft nach Honneth als ihr kulturelles Selbstverständnis etabliert hat, sich generalisieren, desto stärker wird das Subjekt in dieser Gemeinschaft als handelndes Mitglied wahrgenommen und kann selbst Ansprüche stellen, die von den anderen Mitgliedern akzeptiert werden (Honneth, 1992). Dessen ungeachtet ist erforderlich, dass der Beitrag gegenüber der Gemeinschaft als potenzieller Mehrwert für deren Entwicklung geachtet wird (Anerkennungsdimension der Wertschätzung). Dafür muss das Subjekt sich selbst als geschätztes Wesen verstehen und handelt dazu in einem fortwährenden Dialog mit seinen signifikant Anderen aus, dass seine Eigenschaften und Fähigkeiten diesen potenziellen Beitrag leisten können (Taylor, 1993). Die

Möglichkeit dieses Aushandlungsprozesses werde bei allen Menschen als „vernünftiges Handeln“ vorausgesetzt und sichere jedermann Achtung, unabhängig davon, „was der Einzelne aus ihm macht oder gemacht hat“ (Taylor, 1993, S. 32).

Dieses Modell von Anerkennung verkörpert die gelebte Praxis in einer Leistungsgesellschaft: Die Anerkennung ist gekoppelt an den Beitrag des Subjekts zur gesellschaftlichen Entwicklung, wobei der Mehrwert durch die Gemeinschaft selbst definiert und vorgegeben ist. Die oben beschriebene Anerkennungstheorie kann mithin nicht als Grundlage für Inklusionsprozesse fungieren, da nicht alle Mitglieder der Gemeinschaft an den Definitionsprozessen über den Mehrwert teilhaben. Für Menschen, die an den in der Gesellschaft üblichen Kommunikationsprozessen nicht oder nur beeinträchtigt partizipieren und daher ihr Potenzial nicht artikulieren können, ist eine soziale Wertschätzung nach Honneth nicht möglich. Der Begriff der Beeinträchtigung ist an dieser Stelle bewusst gewählt: Im Sozialgesetzbuch definiert sich Beeinträchtigung über Funktionsverluste oder -einschränkungen im Verhältnis zu den allgemeinen Anforderungen in der Gesellschaft (Sozialgesetzbuch Neuntes Buch, 2017). Eine Behinderung ist das Ergebnis, wenn durch diese Beeinträchtigungen die soziale Teilhabe erschwert wird (§ 2, Sozialgesetzbuch Neuntes Buch, 2017).

3.2 Weiterentwicklung zur inklusiven Anerkennung

Da Inklusion die Teilhabe jedes Mitglieds in der Gesellschaft zum Ziel hat, ist der Ansatz der Anerkennungstheorie nach Honneth damit nicht vereinbar. Folglich muss eine Weiterentwicklung der Anerkennungstheorie durchgeführt werden, die eine praxistaugliche, inklusive Anerkennung und somit vollständige Teilhabe jedes Subjekts ermöglicht.

Der Tübinger Philosoph Ottfried Höffe erwidert auf das *Solidaritätsproblem* der Anerkennungstheorie, dass die meisten Beeinträchtigungen aus den Risiken unserer Zivilisation resultierten. Da wir deren Vorteile kollektiv in Anspruch nähmen, hätten wir auch die Nachteile kollektiv zu tragen (Höffe, 1998). Jürgen Habermas geht aus der Perspektive der normativen Anerkennungstheorie laut dem Sozialphilosoph Detlef Horster noch über das Argument der eigenen Betroffenheit hinaus, indem er mit der „Supererogation“ argumentiert, mit der „die über das obligate Maß hinausgehende Mehrleistung“ gemeint sei (Horster, 2009, S. 157). Für Leistung werde keine Gegenleistung erwartet (Horster, 2009).

Auf dieser Theorie aufbauend begründet Prengel ihr Prinzip der „egalitären Differenz“ (Prengel, 2001, 2006). Auf der einen Seite hebt Prengel mit dem Aspekt der Differenz die Unterschiedlichkeit jedes Subjekts hervor und verweist auf der anderen Seite mit dem Aspekt der Egalität auf die Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit aller Subjekte (Prengel, 2001). Mit dieser Definition bringt sie die Notwendigkeit zum Ausdruck, Gleichheit und Differenz für die freiheitliche Wertschätzung der Verschiedenheit zu gleichen Teilen anzuerkennen (Prengel, 2001). Dieser Gedanke der Anerkennung von Vielfalt entstand unter anderem aus der „Care-Theorie“, die berücksichtigt, dass Subjekte *von Natur aus* aufeinander angewiesen seien (Prengel, 2013). Am Prozess des aufwachsenden Kindes veranschaulicht Prengel, dass man nicht nur das verlangen kann, was man selbst geben kann, sondern zum Beispiel die erziehungsberechtigte Person als signifikant Andere das Kind automatisch als fürsorgebedürftig erachtet und ihr Anerkennung ohne gleichwertige Gegenleistung gibt. Mit diesem Beispiel erfolgt der Versuch, das reziproke Verhältnis nach Honneth zu entkräften. Weiter gefasst lässt sich dieser Ansatz auf alle Personen mit Behinderung erweitern: „Der Mensch, der auf einen Rollstuhl angewiesen ist, kann nicht allein auf einer einsamen Landstraße jemandem aus dem Straßengraben helfen“ (Horster, 2009, S. 156). Dem Ansatz von Honneth folgend würde dies bedeuten, dass auch in diesem Beispiel die Wechselseitigkeit nicht erfüllt werden könnte und Menschen mit Behinderungen nicht zur Wertegemeinschaft dazugehören. Folglich hätten sie auch keine Chance auf Anerkennung (Horster, 2009).

Dem auf der Bedingung der Wechselseitigkeit basierenden Ansatz der exklusiven Anerkennungstheorie von Honneth stehen entgegengesetzt die Forderungen von Höffe nach *Solidarität gegenüber der gesellschaftsbedingten Beeinträchtigung* (Höffe, 1998). Hinzu kommt die Akzeptanz der Mehrleistung, wie sie Horster mit der *Supererogation* beschreibt (Horster, 2009). Beide Forderungen münden in Prengels pädagogischen Ansatz der *egalitären Differenz*, in dem auf Gleichheit und Verschiedenheit basierend Wertschätzung als Anerkennung von Vielfalt definiert ist (Prengel, 2001, 2006).

Um eine inklusive Anerkennung zu ermöglichen und die Anerkennung von Vielfalt als *egalitäre Differenz* nach Prengel umsetzen zu können, ist es vonnöten, entsprechende Rahmenbedingungen zu betrachten und gegebenenfalls zu verändern.

Insbesondere im Umfeld der Schule als Bildungsinstitution ist dies im besonderen Maße wahrzunehmen.

Anerkennungsprozesse werden über „Strukturen und Ordnungsgefüge“ sozialer Räume reguliert (Dederich, 2011, S. 116). Auch die Schule gebe als ein solcher sozialer Raum vor, „nach welchen Mustern, Regeln, Schemata, Erwartungen, Werten, Rollenerwartungen usw.“ die anwesenden Subjekte miteinander interagieren, wie Konflikte bearbeitet werden und wie Normalität definiert wird, respektive „was in einem normativen Sinne als richtig oder falsch gilt“ (Dederich, 2011, S. 116). Durch diesen normativen Einfluss wird ein Wertesystem geschaffen, wie es von Honneth im Rahmen der Anerkennungsdimension des Rechts zugrunde legt. Eine Teilhabe an Anerkennungsprozessen ist folglich nur demjenigen möglich, der den normativen Anforderungen des sozialen Raums entspricht.

Merle Hummrich verweist in diesem Kontext zu Recht auf Johann Friedrich Herbart, der bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts konstatierte: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen“ (Herbart, 1808, S. 453). Hummrich resümiert, dass Herbart damit die Unterschiedlichkeit der Subjekte als Ausgangsbedingung pädagogischen Handelns definiert und dass gleichzeitig das Eingehen auf individuelle Entwicklungspotenziale durch das institutionelle Wirken der Schule verhindert wird (Hummrich, 2012). So entstehe beispielsweise eine Behinderung erst dann, wenn diese in sozialen Interaktionen konstruiert und einem gesellschaftlichen System zugeordnet werde (Bleidick, 1999; Cloerkes, 2007). Erst durch die normative Definition von etwa Umgangsformen (Lautsprache statt Gebärdensprache) werden Teilhabeprozesse für Betroffene erschwert. Aus diesem gemeinsamen Ursprung vom Umgang mit Heterogenität in der allgemeinen historischen Pädagogik hat sich in der Subdisziplin der Sonderpädagogik herauskristallisiert, dass die Differenzierung in beispielsweise *behindert* und *nicht behindert* und folglich die Einteilung in zwei homogene Gruppen nicht nur auf institutioneller Ebene, sondern auch in der Lehrer-Schüler-Interaktion Anerkennung verhindere (Hinz, 2000, 2002).

Als problematisch erweisen sich Normdefinitionen als Grundlage für Kategorisierungsprozesse. Für diese Normdefinitionen muss die Legitimationsgrundlage geprüft werden. Die Artikulation von Anerkennung ginge nämlich von denjenigen (in diesem

Fall den Pädagoginnen) aus, die nicht zu der Gruppe der Anerkannten (in diesem Fall die Schülerinnen mit Behinderung), aber zu einer Mehrheit gehören und über andere sprechen, „sie repräsentieren, ohne selbst in vergleichbarer Weise gesehen, besprochen oder repräsentiert zu werden“ (Mecheril, 2005, S. 314). Dieses „Sprechen-Über“ definiere die anderen (Mecheril, 2005, S. 315). Mecheril stellt hier die Frage, wer „mit welcher Legitimation und mit welcher Macht ausgestattet über wen“ spreche und damit „die sogenannten Anderen [...] im Status von Objekten“ halte (Mecheril, 2005, S. 315 f.). Diese Macht der Anerkennung, die im Sinne Foucaults Subjektivierung durch Unterwerfung meint (Foucault, 1991), differenziert Judith Butler weiter aus als eine Macht, die die Subjekte durch Normen forme (Butler, 2015). Diesen ambivalenten Prozess der Anerkennung der gleichzeitigen Unterwerfung und Konstituierung von Subjekten (Balzer, 2014) erklärt Nicole Balzer auch unter Bezugnahme auf Hannah Arendt, indem in der Anerkennung Subjekte zwar „*als* etwas oder *als* jemand (spezifischer)“ angesprochen, aber „immer – und auch nur – entsprechend den Rollen bzw. Masken anerkannt [werden]“, die die Anerkennenden „zuteilen“ (Balzer, 2007, S. 50, Hervorheb. im Orig.). Gegenteilig dazu muss jedes Subjekt statt als Teil einer durch Mehrheit definierten Teilgruppe als vollwertiges Individuum der gesamten Gruppe wahrgenommen und anerkannt werden, um eine inklusive Anerkennung zu ermöglichen.

Stinkes folgt der sozialphilosophischen Auseinandersetzung Emmanuel Levinas anhand seines Konzepts der Alterität als universell ethische Kategorie, dessen Konzept eine Aufhebung des Machtverhältnisses, indem im Kampf um Anerkennung (Honneth, 1992) die Definitionsmacht an eine Ebene eines Dritten gegeben wird, verfolgt (Stinkes, 2011). Levinas leitet hierzu die Definition einer Norm von der Verantwortung ab, die das Individuum über den Anderen hinaus an den Dritten verweise (Stinkes, 2011). Der andere sei dann einer unter vielen und würde für die Not aller stehen (Stinkes, 2011). Der Dritte eröffne „im Feld des Ethischen die Dimension der Allgemeinheit“ und damit „unter dem Prinzip der objektiven Gerechtigkeit“ dem Individuum die Subjektivierung durch seine Verortung als Mitglied der Gesellschaft, in der gleiche Gesetze für alle gälten, statt durch die normative Gewalt einer vermeintlichen Mehrheit (Rösner, 2014, S. 73). Anke Drygala merkt an, dass Kritikerinnen wie Luce Irigaray gegenüber diesem Ansatz jedoch anführen, dass genau nach diesem Muster der Aufhebung Differenzen konstruiert werden und Subjektwerdung verhindert werde

(Drygala, 2005). Ziel müsse sein, die Machtperspektive mit anzuerkennen und durch Respekt als eine Form von Anerkennung in einer „Kultur der Differenz“ Subjektwerdung möglich werden zu lassen (Stojanov, 2006). Gleichwohl ist fraglich, ob diese Kultur im Umfeld der Institution Schule gegeben ist.

Die Grundproblematik von Kategorisierungsprozessen lässt sich am Zusammenhang von Differenzierung und Differenz festmachen: Verschiedenheiten der Subjekte sind, wie noch bei Herbart (s. S. 45), nicht einfach gegeben, sondern werden qua Anerkennung (oder Aberkennung) auch produziert (z. B. Jäggle & Krobath, 2013). Erst durch eine Differenzierung erfolgt eine auf Differenzen basierende Kategorisierung, die eine Anerkennung der einen Teilgruppe und eine Aberkennung der anderen Teilgruppe bewirkt (z. B. Balzer, 2014). Aberkennung respektive Verkennung ist damit Teil der Anerkennung als Adressierungsproblematik (Balzer & Ricken, 2010).

Der Prozess der Differenzierung steht im Mittelpunkt der terminologischen Auseinandersetzung mit Vielfalt im Bereich der Sonderpädagogik: Die Vermittlung einer pädagogischen, anerkennenden Haltung soll allen Subjekten die Teilhabe an Schule und Unterricht in *egalitärer Differenz* ermöglichen (Hinz & Köpfer, 2015). Das heißt, die Differenz ist dabei kein personenbezogenes Merkmal und ordnet ein Subjekt nicht einer minorisierten Gruppe zu. Vielmehr entsteht sie im Konflikt zwischen der an ein Subjekt gestellten normierten Erwartung, die diese aufgrund seiner individuellen Disposition nicht erfüllen kann (Köpfer, 2017). Die Erwartung wird durch Anerkennung der Pädagogin gegenüber den Schülerinnen mit einer Beeinträchtigung aufgehoben. Dieser Diskurs hat die Forderung der Bedingungslosigkeit der Anerkennung als Voraussetzung für Inklusion hervorgebracht. Auch Colin Cramer und Martin Harant bemühen Herbart zur Erklärung dieser normativen Forderung: mit innerer Freiheit, Wohlwollen und Recht habe Herbart eine Erziehungspraxis gefasst, die sich keinem Partikularismus verpflichtet sieht (Cramer & Harant, 2014), im Gegenteil: Innere Freiheit stehe „für die Distanzierungsfähigkeit vom eigenen und fremden Partikularwillen, also für Urteilsfähigkeit und die Möglichkeit, der eigenen Einsicht tätig folgen zu können. Sie orientiert sich an Rechtlichkeit (gegenseitige Anerkennung als Person) und Güte (Wohlwollen, den anderen nicht als Mittel zum Zweck gebrauchen)“ (Cramer & Harant, 2014, S. 644). Gesellschaftliche Etikettierung, dazu zählt unter anderem die

Einteilung in *behindert* und *nicht behindert*, sei ein Beispiel dafür, dass Subjekten die Rechtllichkeit entzogen werde und sie gehindert würden, sich zu bilden (Cramer & Harant, 2014). Sowohl Hummrich als auch Cramer und Harant kritisieren jedoch an diesem aus der Sonderpädagogik hervorgegangenen Anspruch der bedingungslosen Anerkennung, dass sie den gesellschaftlichen Status der Schule als gesellschaftliche Institution verkenne (Hummrich, 2012). In der Korrelation zwischen der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule (Fend, 2006) und der Forderung nach bedingungsloser Anerkennung ist Inklusion eine Innovation, die oppositionell zur Logik des Systems zu stehen scheint und als Utopie verurteilt ist (Fend, 2006; O. Speck, 2010). Nichtsdestotrotz ist durch Inklusion mit der UN-BRK einer juristischen Forderung nachzukommen, die letztlich zum Ziel hat, dass Voraussetzungen geschaffen werden, in denen sich die Mitglieder einer Gesellschaft gegenseitig achten und anerkennen, dass ihre Eigenschaften und Fähigkeiten einen Beitrag für die Gesamtgesellschaft hervorbringen können. Dabei stellt sich die Frage, welcher Kompetenz es bedarf, mit der Ambivalenz von Anerkennung und Macht respektive der Hervorbringung von Differenz, die als Aberkennung gelten kann, umzugehen.

3.3 Artikulationsräume als Ausdruck inklusiver Anerkennung

Die Schaffung einer Grundlage für inklusive Anerkennung in der Schule setzt voraus, im Anerkennungsprozess zu verhindern, dass eine Differenz zwischen Anerkennenden und anerkannten (bzw. aberkannten) minorisierter Gruppen hervorgebracht wird. Stattdessen soll der Unterschied zwischen Differenz und Differenzierung verdeutlichen, dass Differenzen erst im Anerkennungs- oder Verkennungsprozess als Differenzierungsprozess hervorgebracht werden. Wird davon ausgegangen, dass das Ergebnis der Differenzierung unumgänglich für den Erhalt der bisherigen Funktion von Schule ist (Fend, 2006), gilt es, eine Form von Anerkennung zu finden, die die scheinbar unvereinbaren Logiken der bisherigen gesellschaftlicher Funktion von Schule und Inklusion vereint.

Krassimir Stojanov setzt für diese Einigung eine bestimmte Beziehungsqualität voraus, die die gegenseitige Anerkennung mit gleichem moralischen Wert der Subjekte beinhaltet und damit kulturelle Ungleichheit überwinde (Stojanov, 2007). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass das in seiner Studie *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschliessung* (2006)

bildungstheoretisch modifizierte Anerkennungsparadigma auch auf die Überwindung der sozialisatorischen Gegebenheiten bei Menschen mit Behinderung bezogen werden kann. Voraussetzung dafür ist, den Umgang mit Menschen mit Behinderung auch als Kultur im Sinne der *Disability Studies* zu verstehen, sodass das Ziel, diese Kultur anzuerkennen, auch im besonderen Maß für die Kultur der Behinderung gilt.

Nach Stojanov ist ein bestimmtes Gerechtigkeitsverständnis Voraussetzung für diese Anerkennung: Unter gleichen Chancen durch Bildung versteht Stojanov gleiche Chancen zu sozialer Partizipation, ohne eine Homogenisierung „der Fähigkeiten und der Motivationsstrukturen“ der Individuen anzustreben (Stojanov, 2007, S. 36). Was nach bedingungsloser Anerkennung und Verkennung der Selektionsfunktion von Schule klingt, ist allerdings ein kompromissbereiter Versuch, statt De-Kategorisierung und Hervorbringung von Differenz diese von den Subjekten selbst artikulieren zu lassen.

Die Schaffung von Artikulationsräumen stellt daher einen zentralen Hebel zur Ermöglichung von Anerkennungsprozessen dar. So könnten Differenzen, die durch ungleiche sozialisatorische Startbedingungen hervortreten, durch die Schaffung von Artikulationsräumen überwunden werden (Stojanov, 2007). Ungleichheiten im Bildungssystem bestünden laut Stojanov nicht darin, dass pädagogische Maßnahmen zur Förderung nicht ausreichend gegeben seien, sondern darin, dass Subjekte keine Chancen erhalten würden, ihre von den Pädagogen als „kulturell-abweichend postulierte Familiensozialisation“ dennoch als einen wertvollen Beitrag für die Gesamtgesellschaft artikulieren zu können (Stojanov, 2008, S. 43). Der Gegenstand dieser Anerkennungsgerechtigkeit sei demnach „nicht die wechselseitige Achtung der Andersheit der Subjekte an sich, sondern der Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen, der sich im Rahmen des Verhältnisses wechselseitiger Anerkennung zwischen jeweils Anderen vollzieht“ (Stojanov, 2006, S. 168).

Ein Beispiel dafür kann in der Schule der Prozess der Berufswahlorientierung sein. Aus verschiedenen Gründen wählen Schülerinnen einen Beruf, der milieukonform ist (Beck, Brater & Wegener, 1979; Bourdieu & Boltanski, 1981; Bourdieu, 1992). Lehrkräfte hätten die Aufgabe, Optionen für eine nicht an die Sozialisationslimitierungen angepasste Berufsausbildung zu offerieren. Diese Optionen würden entstehen, wenn Schülerinnen als Leistung anerkannt wird, dass sie ihre eigenen Selbst- und Weltbilder artikulieren und mit neuen, anderen Selbst- und Weltbildern synthetisieren könnten (Stojanov, 2006). Voraussetzung dafür ist seitens der Lehrkräfte die Anerkennung und

damit Befähigung zur Artikulation von Deutungsmustern, die nicht per se den eigenen entsprechen.

Die Schaffung solcher Artikulationsräume bedingt ein hohes Maß an Reflexivität bei Lehrkräften. Dies ist eng mit der strukturalen Bildungstheorie verknüpft, die Stojanov als Grundlage dient. In dieser Theorie beziehe sich Bildung darauf, „wie jemand sich selbst (Selbstbild) im Verhältnis zur Welt (Weltbezug)“ sehe (Marotzki, 1996). Im Gegensatz zum Lernen erfolge Bildung demnach nicht per se durch Wissenserwerb wie zum Beispiel beim Lernen für eine Klausur, sondern nur dann, wenn sich durch die erlernten Inhalte auch die Haltung zur Welt ändere (Marotzki, 1996). Dadurch werde der bisherige Orientierungsrahmen, „der die Erfahrungen des Subjekts organisiert“, transformiert (Marotzki, 1990, S. 41). Der veränderte Orientierungsrahmen/Weltbezug führe dann dazu, dass sich auch das Subjekt zu sich selbst anders verhalten könne und umgekehrt (Marotzki, 1990, S. 43).

„Indem das Subjekt sich selbst in einer anderen Weise transparent macht, macht es sich die Welt auf andere Weise zugänglich. Und: Indem sich das Subjekt die Welt auf andere Weise zugänglich macht, macht es sich auf andere Weise sich selbst transparent. Welt- und Selbstbezug bilden in diesem Sinne das dialektische Zentrum von Bildungsprozessen“ (Marotzki, 1990, S. 43).

Bei einer Lehrkraft beispielsweise könnte das Kennenlernen einer bisher fremden Kultur bewirken, ihre eigene Kultur sowie die eigenen Ansichten gegenüber der bisher fremden Kultur neu zu bewerten und die Verhaltensweisen aus einer anderen Kultur vor diesem Hintergrund zukünftig (besser) anerkennen zu können.

Damit wird Bildung zu einem Prozess, innerhalb dessen Unbestimmtheitsbereiche ermöglicht werden, in denen „tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitungen möglich“ würden (Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 170). Daraus soll nicht folgen, dass auf Bestimmtheit verzichtet werden soll: „Auf den Aufbau eines notwendigen Faktenwissens, das Bestimmtheit erzeugt, will und darf niemand verzichten“ (Marotzki et al., 2006, S. 170). Doch diese Herstellung von Bestimmtheit muss auch Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und damit eröffnen (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001). Während das Faktenwissen der Bestimmtheit eine Einordnung gestattet,

gewähren Unbestimmtheitsbereiche die notwendige Flexibilität zur Reflexivität (Marotzki et al., 2006).

Dabei sei die Initiierung solcher Bildungsprozesse besonders schwierig, weil sich „Welterfahrungsmuster“ in Gewohnheiten ausdrücken, die oftmals eine „verhaltensstabilisierende“ Wirkung hätten und so lange bestünden, „bis sie uns in eine ernsthafte kognitive Dissonanz oder soziale Konfliktlage bringen“ (Jörissen & Marotzki, 2009). Diese Gewohnheiten sind geprägt von der *Biografie*, die wiederum eng mit der eigenen Sozialisation und Erziehung verknüpft ist. In die Bewertung herausfordernder Situationen fließt dieses biografische Wissen ein. Selbstreflexion ist das Instrument der Wahl, um an und mit der eigenen Biografie zu arbeiten und Erfahrungen zu identifizieren, die die Bewertung beeinflussen und möglicherweise verfälschen. Neuß (2019) berichtet in diesem Kontext vom Studenten Christian, der seine eigene Lehrerin in Schulzeiten als Machtperson empfunden hat. Diese Erfahrung schließt in der Bewertung einer beobachteten Unterrichtssituation viele Jahre später im Studium zunächst aus, dass dasselbe Agieren einer anderen Lehrerin auch aus einer machtlosen Position heraus geschehen kann (Neuß, 2019).

Mithin wirft sich die Frage auf, wie Lehrkräfte verhaltensstabilisierende Gewohnheitsmuster hinterfragen und durchbrechen können, um in der Lage zu sein, Artikulationsräume zu ermöglichen.

Einen Schritt weiter geht die Forderung, diese Reflexion als Lehrkraft nicht nur selbst zu erleben, sondern sie auch an Schülerinnen weiterzugeben. Deren Ermöglichung sei „das tägliche Brot von Erziehern, Lehrern, Eltern [...] bei Heranwachsenden – den und/oder Erwachsenen“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 24). Voraussetzung dafür müsse indes sein, die negative Betrachtungsweise aller Schülerinnen „als vorbestimmt in ihrer Selbst- und Weltwahrnehmung durch die partikular-kulturellen Muster ihrer ‚Familiensozialisation‘“ in Form von Anerkennung zu überwinden (Stojanov, 2007, S. 44).

Dieser Ansatz der Fokussierung auf die Förderung des Reflexionsvermögens birgt gleichzeitig die Gefahr, das Modell einer inklusiven Anerkennung durch Artikulationsräume zu verlassen und stattdessen einen Ansatz exklusiver Anerkennung zu verfolgen, wenn Reflexionsvermögen als Leistung zur Anerkennungsbedingung definiert wird. Wird die Forderung nach „Anerkennung von Differenz“, wie Prengel sie mit der *egalitären Differenz* verfolgt, als „Notwendigkeit einer Wertschätzung von

(kultureller) Differenz“ verstanden (Balzer, 2007, S. 53) und diese Forderung mit der Dimension der sozialen Wertschätzung nach Honneth in einen „höchst engen Überschneidungszusammenhang mit dem der Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen“ gebracht (Stojanov, 2006, S. 167), werden Artikulationsräume von Entfaltungsräumen der Anerkennung zu Leistungsräumen des Reflexionsvermögens.

Nach Auffassung von Stojanov ist die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft allerdings keine Leistung und laut Honneth auch kein Gegenstand der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung (Stojanov, 2006). Um dennoch dem Leistungsgedanken von Honneth zu entsprechen, betrachtet Stojanov einer sozialen Wertschätzung würdig, wenn sich die Leistung des Subjekts auf seine Fähigkeit beziehe, „seine persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen so zu artikulieren, dass sie als ein potenzieller Beitrag und/oder eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft gelten können“ (Stojanov, 2006, S. 43). Diese Artikulationsfähigkeit setze gleichwohl „einen reflexiven Umgang mit der ‚eigenen‘ kulturellen Zugehörigkeit voraus“ (Stojanov, 2006, S. 168). Erst durch die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen wird die eigene Kultur wahrgenommen und kann hinterfragt werden (Stojanov, 2006). Damit sind die durch strukturelle Bildung erworbenen „(dynamischen) Weltbezüge der Subjekte“ der primäre Gegenstand einer kulturellen Anerkennungsform (Stojanov, 2006, S. 177). Stojanovs Argumentation folgend müssten Schülerinnen mit einer Beeinträchtigung durch die Förderung ihrer Lehrkräfte in der Lage sein, ihre eigene Beeinträchtigung als Kultur im Gegensatz zur Kultur nicht beeinträchtigter Schülerinnen zu erkennen, zu reflektieren, sie zu überwinden und dafür Anerkennung durch anerkennende Dritte, etwa Lehrkräfte, zu erhalten.

Stojanovs Verständnis kultureller Anerkennung bezieht sich bewusst nicht auf die formale Anerkennung von *Herkunftskultur* im Sinne einer eng gefassten *Nationalkultur* oder eines *Migrationshintergrundes*, sondern auf die Fähigkeit der Subjekte, die Partikularität der eigenen Kultur zu überschreiten (Stojanov, 2006). Eine Aberkennung im Sinne der sozialen Wertschätzung nach Honneth erfolgt demnach durch die Verwehrung eines Artikulations- und Anerkennungsraumes für kulturell-biografische Erfahrungen und Wertvorstellungen. Wer seine Kultur nicht artikulieren darf, wird auch nicht anerkannt. Die Eröffnung eines Artikulationsraums als Form der Anerkennung

mit dem Ziel der Überwindung einer eigenen Kultur wäre zum Beispiel gegeben, wenn eine Lehrkraft das Tragen des Kopftuchs nicht verbietet, aber auch nicht die eigene Einstellung dazu verleugnet, sondern einen Artikulationsraum schafft, in dem Lehrkraft und Schülerin ihre Positionen zum Tragen eines Kopftuchs artikulieren können. Im besten Fall ermöglicht dieser Artikulationsraum sowohl Lehrkraft als auch Schülerin, ihre eigenen kulturellen Vorstellungen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu überschreiten.

Da Anerkennung nach Stojanov die Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion bedingt, müsse jedem Subjekt folglich das Potenzial zugesprochen werden, „die Perspektive des ‚generalisierten Anderen‘ oder den so genannten ‚Moral Point of View‘ einzunehmen und damit die Limitierungen seiner partikular-ansozialisierten Wirklichkeitswahrnehmungsmuster aufzubrechen“ (Stojanov, 2007, S. 43).

Da in diesem Fall Anerkennung wieder an die Leistungsbedingung der Selbstreflexion geknüpft ist, kann nicht von einer inklusiven Anerkennung gesprochen werden. Bei Menschen mit Behinderungen bewirkt diese Leistungsbedingung die Abwertung des Körpers und des „diesem Körper innewohnenden Geist[es] [...] als defizitär, unzulänglich und therapiebedürftig“ (Katzenbach, 2011, S. 99). Dies wiederum führt zu einem „sozialisatorisch eingeschränkten Gefühl der Selbstwirksamkeit, das geringe Vertrauen in die eigene Fähigkeit, etwas in der Welt bewirken [...] zu können“ (Katzenbach, 2011, S. 99). Diese Autonomieeinschränkung nehme somit die Grundlage für Anerkennungsprozesse, da die Fähigkeit fehlt, die Perspektive des generalisierten Anderen einzunehmen und die Leistung einer Reflexion zu erbringen.

Dagegen seien Beziehungen zu signifikant Anderen wesentlich intensiver, sodass eine solche Reflexionsfähigkeit durch die Mehrleistung der Gesellschaft erbracht werden kann, indem beispielsweise Lehrkräfte ein höheres Maß an Verständnis gegenüber Schülerinnen mit Behinderung aufbringen. Eine Betrachtung nach Honneth lässt eine solche Leistungsverschiebung nicht zu, da diese die soziale Wertschätzung als autonom handelndes Subjekt erheblich einschränken würde (Katzenbach, 2011). Entsprechend darf das Modell einer inklusiven Anerkennung das Reflexionsvermögen im kulturellen Kontext durchaus fördern, jedoch nicht bedingen.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass Artikulationsräume das geeignete Mittel zur inklusiven Anerkennung darstellen, weil sie einen Entfaltungsraum für Anerkennung innerhalb einer kulturell heterogenen Gruppe ermöglichen. Die Schaffung solcher Artikulationsräume setzt allerdings ein hohes Maß an Reflexionsvermögen voraus, das in der Institution Schule durch Lehrkräfte erbracht werden muss. Im besten Fall ermöglichen Artikulationsräume hierbei ein Hinauswachsen über den eigenen kulturellen Kontext für beide Subjekte im wechselseitigen Anerkennungsprozess. Um dem Ansatz eines vollständig inklusiven Anerkennungsmodells treu zu bleiben, darf dies jedoch keine Bedingung sein. Stattdessen gilt es, Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerinnen soziale Wertschätzung in Form „kulturell-biographischer Anerkennung“ zuteilwerden zu lassen (Stojanov, 2007, S. 43), indem diese Mehrleistung durch die Lehrkräfte erbracht wird.

3.4 Nutzung von Artikulationsräumen im inklusiven Schulbetrieb

Um die Forderung der UN-BRK nach inklusiver Bildung in der Schule umsetzen zu können, muss die Schule als Institution Voraussetzungen schaffen, in denen Teilhabe als primäres Ziel von Inklusion möglich ist. Neben organisatorischen und prozessualen Strukturen, die inklusive Schulentwicklung begünstigen, fungieren Lehrkräfte als Gestalterinnen der Schulkultur als zentraler Faktor für die Schaffung eines inklusiven Umfelds.

Wie vorangegangen erläutert, ist die Voraussetzung für gelebte Inklusion im Klassenzimmer eine *Kultur der inklusiven Ankerkennung*. Während die Schule ihre meritokratisch geprägte Aufgabe der Selektion nach Honneths Anerkennungstheorie (1992) mit dem Grundsatz *Anerkennung für Leistung* umsetzen kann, braucht Schule, die Inklusion lebt, ein Anerkennungsverständnis, das auf dem Grundsatz der *egalitären Differenz* nach Prengel (2001) basiert. Um dieses Modell der inklusiven Anerkennung umzusetzen, ist es notwendig, dass Lehrkräfte entsprechend Stojanov (2006) Artikulationsräume schaffen, um allen Schülerinnen Teilhabe zu ermöglichen (siehe Abbildung 5).



Abbildung 5: Modell der inklusiven Anerkennung (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 6 zusammengefasst, ermöglichen Bildung und Reflexion der Lehrkraft, Artikulationsräume zu schaffen, die Schülerinnen wahrnehmen können. Durch diese Artikulationsräume erfolgt eine Anerkennung der Schülerinnen durch die Lehrkräfte, was zur Teilhabe führt und somit Inklusion bedeutet. Dieser Prozess wiederum kann Überschreitung bei Lehrkraft und Schülerin bedingen.

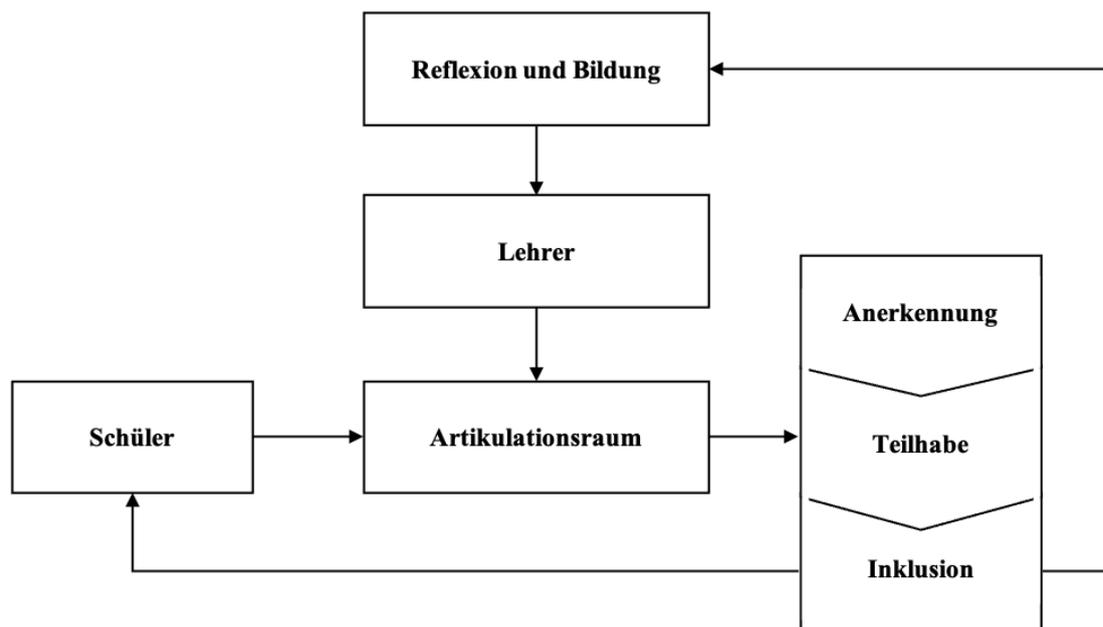


Abbildung 6: Einfluss von Reflexion und Bildung auf die Eröffnung von Artikulationsräumen als Voraussetzung für Inklusion (eigene Darstellung)

Die Nutzung von Artikulationsräumen im inklusiven Schulbetrieb erfolgt in vier Schritten: Artikulationshilfe anbieten, Artikulation zulassen, Artikulation wertschätzen und Artikulation zur Bildung nutzen (siehe Abbildung 7). Voraussetzung für die Schaffung von Artikulationsräumen sind eine Kultur der inklusiven Anerkennung, z. B. in Form sozialer Wertschätzung sowie ein Faktenwissen zur Inklusion, die sich gegenseitig bedingen.

Nutzung von Artikulationsräumen im inklusiven Schulbetrieb

1. Artikulationshilfe anbieten
2. Artikulation zulassen
3. Artikulation wertschätzen
4. Artikulation zur Bildung nutzen

Abbildung 7: Schritte zur Nutzung von Artikulationsräumen im inklusivem Schulbetrieb (eigene Darstellung)

Um Artikulationsräume als Lehrkräfte den Schülerinnen zu offerieren, muss im ersten Schritt den Schülerinnen Artikulationshilfe angeboten, d. h. ermöglicht werden, ein gemeinsames Kommunikationsmedium zu nutzen. Wortwörtlich bedeutet Artikulation die deutliche Aussprache (lat. articulare = deutlich aussprechen). Ein Beispiel für eine Artikulationshilfe ist daher, ganz basal, Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerinnen zu helfen, deutlich auszusprechen, was sie denken und mitteilen möchten. Bei Schülerinnen mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache oder Hören kann dies bedeuten, Schülerinnen ausreichend Zeit einzuräumen, sich auszudrücken oder ihnen geeignete Hilfsmittel zur Kommunikation bereitzustellen. Dies setzt ein Faktenwissen über deren Beeinträchtigungen voraus. Unterschiedliche Beeinträchtigungen erfordern unterschiedliche Unterstützungsleistungen, die nur mit Wissen um die Ursachen, Symptome und vielfältigen Fördermöglichkeiten erbracht werden können (Wiater, Trieb & Menges, 2016).

Im zweiten Schritt geht es darum, Artikulationen von Weltbildern unvoreingenommen zuzulassen. Hierbei findet eine Anerkennung bereits in seiner Definition als Würdigung des Gegenübers statt, indem ein semantischer Raum zur Entfaltung des eigenen Verständnisses gewährt wird. Voraussetzung hierfür ist die Toleranz der Lehrkraft, andere Weltbilder außerhalb des eigenen kulturellen Rahmens zuzulassen. Ein Beispiel dafür ist, möglichst viele gemeinsame Fördersituationen für alle Schülerinnen mit und ohne Behinderung zu schaffen.

Im dritten Schritt wird gegenüber den Schülerinnen Wertschätzung für ihre Artikulation(sfähigkeit) als Form der Anerkennung durch die Lehrkraft entgegengebracht. Um diese Anerkennung geben zu können, müssen Lehrkräfte die Artikulation als grundsätzlich bereichernd erachten. Diese Wertschätzung begründet sich nach Stojanovs Verständnis in der Wertschätzung anderer Weltbilder als Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Weltbilds. Hierbei geht es wohlgemerkt nicht um die Wertschätzung des Inhalts der Artikulation, sondern um Anerkennung des Prozesses. So kann eine Lehrkraft inhaltlich das Weltbild der Schülerin ablehnen, die Artikulation desselben aber wertschätzend wahrnehmen. Für diesen Schritt ist eine Trennung von Subjekt, Prozess und Inhalt durch die Lehrkraft notwendig. Soziale Wertschätzung bedeutet, jedem Subjekt zuzuschreiben, eine Leistung für die Gemeinschaft erbringen zu können. Übertragen auf die Institution Schule ist damit die Anerkennung gemeint, dass alle Schülerinnen einen wertvollen Beitrag für die Schul- und Klassengemeinschaft erbringen können (z. B. Kiel et al., 2018).

Der vierte Schritt stellt das Ziel der Nutzung von Artikulationsräumen zur inklusiven Bildung dar, nämlich dass Schülerinnen die eigenen artikulierten Weltbilder gegebenenfalls überschreiten können, da durch die Lehrkräfte *neue Denkanstöße* gegeben werden, die die Schülerinnen zur Reflexion ermutigen.

Entscheidend ist, dass – unabhängig vom Bildungserfolg, der vom Reflexionsvermögen von Schülerin und Lehrkraft abhängt – bei der Gewährung von Artikulationsräumen stets eine gegenseitige Anerkennung beider Subjekte stattfindet. Wem der Raum gegeben wird, sich zu artikulieren, wird wertschätzend anerkannt.

Um Lehrkräfte in der praktischen Umsetzung der vier Schritte zur Schaffung von Artikulationsräumen zu unterstützen, können die *QU!S*-Faktoren eingesetzt werden. Diese reduzieren die zahlreichen Indikatoren, mit denen sich die Qualität inklusiver Bildung messen lässt, auf fünf zugrunde liegende Dimensionen. Wie in Tabelle 1 abgebildet, kann den einzelnen Schritten inklusiver Anerkennung daher jeweils mindestens ein *QU!S*-Faktor zugeordnet werden, der die konkrete Umsetzung beschreibt.

Tabelle 1: Zuordnung von Schritten zur Nutzung von Artikulationsräumen zu *QUIS*-Faktoren

Schritt zur Nutzung von Artikulationsräumen	<i>QUIS</i> -Faktor
1. Artikulationshilfe anbieten	Förderplanung
2. Artikulation zulassen	Adaptive Unterrichtsgestaltung
3. Artikulation wertschätzen	Inklusives Schulkonzept
4. Artikulation zur Bildung nutzen	Interne und externe Kooperation

Um Artikulationshilfe anzubieten, kann ein Förderplan genutzt werden. In der Förderplanung werden sogenannte sonderpädagogische Schwerpunkte in die individuelle Förderung der Schülerinnen einbezogen (z. B. Heimlich, Ostertag & Wilfert de Icaza, 2016).

Adaptive Unterrichtsgestaltung ermöglicht es, Artikulation zuzulassen. Unter adaptiver Unterrichtsgestaltung wird verstanden, die Lernatmosphäre auf die Fähigkeiten der Schülerinnen abzustimmen und bei Bedarf die Möglichkeit individueller Unterstützung zu geben (Wember, 2001). Dazu gehören beispielsweise differenzierte Lehr- und Lernmaterialien, die unter anderem mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülerinnen entsprechen.

Artikulation kann nur dann erfolgreich zugelassen werden, wenn das Lernklima es zulässt. Dieses Lernklima zu schaffen, ist Aufgabe der adaptiven Unterrichtsgestaltung, indem sie zum Beispiel ausreichend zeitliche Freiräume schafft, wo Schülerinnen Artikulation schwerfällt und sie besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Wo Lehrerinnen nach einem inklusiven Schulkonzept arbeiten, wird der dritte Schritt, Artikulation wertzuschätzen, begünstigt. Ein inklusives Schulkonzept liegt dann vor, wenn „das Leitbild ‚Inklusion‘ fest verankert und zum zentralen Bezugspunkt der gesamten pädagogischen Arbeit in der inklusiven Schule“ geworden ist (E. Fischer et al., 2012, S. 15). Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die das Leitbild zu Inklusion ihrer Schule unterstützen, das Bemühen um Artikulation durch Schülerinnen mit Behinderung wertschätzen.

Abschließend kann interne und externe Kooperation dazu genutzt werden, Lehrkräfte dafür auszurüsten, Artikulation zur Bildung zu nutzen. Wie bereits dargelegt, sollten Lehrerinnen Grenzerfahrungen und kognitive Dissonanz zur Initiierung von Bildungsprozessen nutzen (Jörissen & Marotzki, 2009). Gleiches gilt auch für die Nutzung von Artikulationsräumen. Damit Lehrkräfte dies umsetzen können, benötigen sie neue

Impulse von außerhalb (externe Kooperation) und eine Möglichkeit, sich innerhalb des Kollegiums auszutauschen und Reflexionsprozesse zu initiieren (interne Kooperation).

Artikulationsräume führen letztlich auf allen Ebenen darauf zurück, dass sich Anerkennung allein durch ein Wissen auf der einen Seite und durch Reflexion auf der anderen Seite ausdrücken kann. Lehrkräfte müssen wissen, was eine Beeinträchtigung ist und wie sie sich äußert. Gleichzeitig müssen sie aber auch reflektieren, wie sich ihr Umgang damit gestaltet. Um Möglichkeiten für Artikulationsräume zur inklusiven Anerkennung zu erkennen und effektiv einsetzen zu können, müssen Lehrkräfte für sich Unterschiede in der Anerkennungsfähigkeit zwischen Schülerinnen mit und ohne Behinderung im Rahmen egalitärer Differenz überwinden können. Die Unterschiede werden kleiner, je mehr Erfahrung die Lehrkräfte in der Beschulung beeinträchtigter Schülerinnen besitzen. Um diese Erfahrungen zu sammeln, sind Ressourcen wie Wissen, Erkenntnis und Training in Methoden erforderlich. Um welche Ressourcen es sich dabei handelt und ob diese Ziel möglicher Qualifizierungsmaßnahmen sind, wird im Rahmen der Diskussion dieser Arbeit (Kapitel 6) detailliert beleuchtet.

3.5 Zusammenfassung und Fazit

Anerkennung ist eine zentrale Kategorie pädagogischer Theorie und Praxis – sie ist identitätsstiftend (Goffman, 1975; Jantzen, 1979).

Gleichwohl ist die klassische Anerkennungstheorie keine tragfähige Grundlage für Inklusion, da diese Anerkennung an Bedingungen knüpft, die exklusiv Menschen mit Behinderung ausschließen.

Honneth definiert Anerkennung in den Dimensionen der Liebe, des Rechts und der sozialen Wertschätzung (Honneth, 1992). Er legt hierbei zugrunde, dass Anerkennung stets Antwort auf eine erbrachte Leistung der jeweiligen Dimension sei – das Stillen eines Bedürfnisses, das Befolgen von Regeln, die Schaffung eines Mehrwerts. Ohne Leistungserbringung sei keine Anerkennung möglich respektive sei das Individuum in der Gesellschaft nicht als Subjekt anerkannt.

Nach Taylor werde Anerkennung in einem Kampf um Anerkennung im dialogischen Prozess mit signifikant Anderen erworben (Taylor, 1993). Ohne dialogischen Prozess sei keine Anerkennung möglich.

Da Behinderungen einen dialogischen Prozess oder eine Leistungserbringung verhindern können, sind nach oben genannten Theorien und Konzepten Menschen mit Behinderung von einer Anerkennung und folglich gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen.

Dem entgegengesetzt wird das Prinzip der Supererogation, wonach eine Verpflichtung zur Mehrleistung aus der Befähigung zu derselben entsteht, um Minderleistung von Menschen mit Behinderung ohne moralischen Gegenwert auszugleichen (Horster, 2009). Darauf basiert das Prinzip der egalitären Differenz von Prengel (2001), die in der Unterschiedlichkeit jedes Individuums ebenfalls eine Gleichwertigkeit unabhängig vom Beitrag zur Gesellschaft definiert.

Die egalitäre Differenz kann demnach als Grundlage für inklusive Anerkennung aller pädagogischen Prozesse in der Inklusion dienen.

Der Inklusion im Anerkennungsprozess stehen in der Institution Schule mehrere Hindernisse entgegen. Soziale Räume wie die Schule definieren normative Systeme, nach deren Maßstab überhaupt erst Differenzierungs- und Kategorisierungsprozesse erfolgen (Dederich, 2011). Hieraus erwächst ein „Sprechen-Über“, das durch vermeintliche Mehrheiten Minderheiten definiert und diskriminiert (Mecheril, 2005, S. 315). Während Differenzen an sich wertneutral sind, befördern Differenzierungen Aberkennung (Balzer & Ricken, 2010). Um egalitäre Differenz als Voraussetzung für inklusive Anerkennung zu erreichen, müssen somit Differenzierungsprozesse von Wertung getrennt werden.

Diese Haltung aus Freiheit, Wohlwollen und Rechtlichkeit nach Herbart stellt einen Gegenentwurf zum gesellschaftlichen Status der Schule dar (Cramer & Harant, 2014). Während die Schule eine Selektionsfunktion wahrnimmt und auf eine Kultur des Wettbewerbs vorbereitet, konfligiert sie dabei mit dem Anspruch der Inklusion nach Forderung der UN-BRK.

Lehrkräfte müssen Anerkennungsprozesse innerhalb des Spannungsfelds zwischen Selektionsaufgabe der Schule und Forderung nach Inklusion durch UN-BRK ermöglichen.

Um eine Anerkennung bei gleichzeitiger Differenzierung zu gewährleisten (und damit die Aberkennung einer minorisierten Gruppe zu verhindern), benötigen Lehrkräfte ein

hohes Maß an Selbstreflexion, um die Schülerinnen unabhängig von der Übereinstimmung mit dem eigenen Hintergrund als wertvoll anzuerkennen (Stojanov, 2006). Hierzu wird strukturelle Bildung vorausgesetzt, die die Flexibilität von Unbestimmtheitsbereichen nutzt, um durch Horizonterweiterung die Haltung zur Welt zu ändern (Marotzki, 1996).

Im besten Fall erlaubt die strukturelle Bildung der Lehrkräfte eine angeleitete Selbstreflexion der Schülerinnen (Jörissen & Marotzki, 2009). Nichtsdestotrotz darf diese nicht erwartet werden, um die inklusive Grundlage der Anerkennungstheorie zu garantieren (Katzenbach, 2011).

Voraussetzung für inklusive Anerkennung ist eine Kultur der inklusiven Anerkennung, geprägt von einer wertschätzenden Haltung und einem Verständnis egalitärer Differenz. Mittel der inklusiven Anerkennung sind Artikulationsräume, die durch das Anbieten von Hilfe, durch Zulassen, Wertschätzen sowie Nutzung zur Bildung geschaffen werden. Innerhalb eines Artikulationsraums können Schülerinnen sich entfalten und Wertschätzung für die Artikulation ihrer Wahrnehmung erfahren.

Die Schritte zur Nutzung von Artikulationsräumen als Mittel inklusiver Anerkennung können konkret durch die Nutzung von Förderplanung, adaptiver Unterrichtsgestaltung, eines inklusiven Schulkonzepts sowie interner und externer Kooperationen eröffnet werden.

Indem die UN-Behindertenrechtskonvention mit Inklusion die Teilhabe an Bildung fordert und Anerkennung die Voraussetzung für die Teilhabe durch Bildung repräsentiert, ist für Inklusionsprozesse eine Pädagogik vonnöten, die das Subjektverständnis von Welt in Form inklusiver Anerkennung wertschätzt, und Akteurinnen, die in der professionellen Umsetzung dabei reflexiv das je eigene Verständnis von Behinderung rekonstruieren können. In diesem Moment der Professionalität werden Artikulationsräume ermöglicht, die zur Teilhabe befähigen beziehungsweise Chancen dazu eröffnen. Teilhaben heißt, anerkannt zu sein.

4 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel führt in Zielsetzung und Forschungsdesign dieser Studie ein. Hierzu werden zunächst die Ziele der quantitativen und qualitativen Analysen festgelegt und in einer konkreten Fragestellung operationalisiert. Anschließend erfolgen die Begründung und Darstellung der Methodenwahl mit Beschreibung der Erhebungsformate und Auswertungsmethoden.

4.1 Zielsetzung und Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, anhand von Handlungsmustern Bedarfe hinsichtlich Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrerinnen in inklusiven Schulen zu identifizieren.

Dafür werden Lehrkräfte an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion nach ihren Aufgaben in der inklusiven Bildung und den damit verbundenen zentralen Anforderungen ihrer Tätigkeit gefragt. Die zentrale Fragestellung zur Messung des Ist-Zustands lautet: Wie arbeiten Lehrkräfte an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion?

Das Ziel dieser Fragestellung besteht darin, zunächst anhand der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte einen deskriptiven Überblick ihrer zu bewältigenden Aufgaben im inklusiven Schulalltag zu geben. Dies erfolgt anhand der Einschätzung der *Dimensionen inklusiver Bildung* – das sind Konzepte, Inhalte und Methoden in der schulischen inklusiven Praxis. Grundlage dafür ist die *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)* – ein Messinstrument, das mit der Ausgangssituation entwickelt wurde, an inklusiven Schulen inklusions-pädagogische Qualität zu erfassen.

In einem zweiten Schritt werden die Dimensionen inklusiver Bildung gleichzeitig als Artikulationsräume *inklusive Anerkennung* definiert und überprüft. Die *inklusive Anerkennung* wurde dafür in der vorherigen theoretischen Grundlegung als Voraussetzung für gelingende schulische Inklusionsprozesse eingehend analysiert (s. Kapitel 3). In der qualitativen Untersuchung wird dazu die Fragestellung vertieft und untersucht, wie die Lehrkräfte an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion die Dimensionen inklusiver Bildung umsetzen und dadurch Artikulationsräume eröffnen. Diese qualitative Erhebung dient im Rahmen der Frage nach dem *Wie* der „Ergänzung von zu kurz geratenen Informationen bzw. unklar gebliebenen Themenkreisen“ inklusiver

Schulentwicklung zum einen sowie der Verifikation der Theorie inklusiver Anerkennung zum anderen – zwei von Mayring als Aufgaben qualitativer Analysen bezeichneter Zwecke (Mayring, 2015).

4.2 Forschungsdesign

Um das Forschungsziel zu erreichen und die Fragestellung zu beantworten, werden im Rahmen eines *Mixed-Methods-Ansatzes* quantitative und qualitative Methoden miteinander verbunden und in vier Schritten umgesetzt:

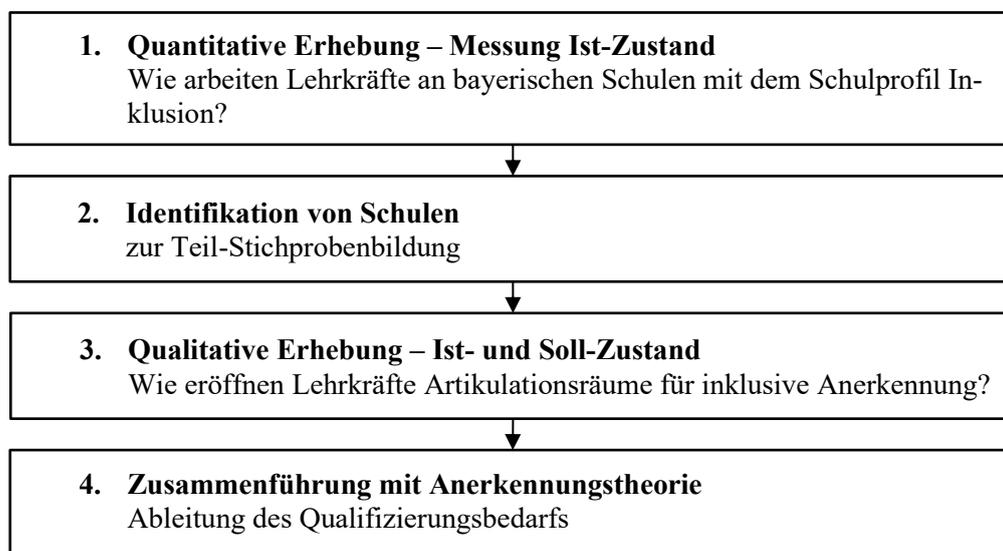


Abbildung 8: Zielsetzung der Untersuchung (eigene Darstellung)

Nachstehend werden die vier in Abbildung 8 veranschaulichten Schritte im Detail einzeln ausgeführt.

1. Messung des Ist-Zustands an inklusiven Schulen

Erkenntnisleitend für die Messung des Ist-Zustands an inklusiven Schulen ist die Frage, wie Lehrkräfte dort arbeiten und ihrer eigenen Einschätzung nach die Dimensionen inklusiver Bildung umsetzen. Dazu erfolgt eine quantitative Erhebung mittels Fragebogen an den meisten Grund- und Mittelschulen in Bayern, die zum Zeitpunkt der Erhebung das Schulprofil Inklusion innehaben.

2. Identifikation zur Teil-Stichprobenbildung

Zur Stichprobenbildung für die qualitative Erhebung werden mittels Kategorisierung der Daten aus der quantitativen Erhebung Schulen identifiziert.

3. Vertiefung des Ist-Zustands und Exploration eines Soll-Zustands zur inklusiven Bildung

Die qualitative Analyse vertieft die Ergebnisse der quantitativen Erhebung durch weiterführende Fragen und verdichtet die bisherige quantitative Datelage durch qualitative Beispiele. Im qualitativen Teil der Untersuchung wird mittels leitfadengestützter Interviews untersucht, wie die Lehrkräfte die identifizierten Dimensionen inklusiver Bildung umsetzen und dadurch Artikulationsräume eröffnen.

4. Zusammenführung Ergebnisse aus quantitativer und qualitativer Erhebung mit der Anerkennungstheorie und Ableitung von Qualifizierungsbedarf

Anschließend lässt sich in Verbindung mit den theoretischen Grundlagen aus den quantitativen und qualitativen Ergebnissen ableiten, warum Lehrkräfte in der inklusiven Arbeit weit oder weniger weit vorangeschritten sind und inwiefern sich aus diesen Erfahrungen auf inklusive Anerkennung durch die Gewährung von Artikulationsräumen schließen lässt. Daraus lassen sich abschließend Bedarfe hinsichtlich einer Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrerinnen in inklusiven Schulen ableiten sowie Hypothesen zur Anwendung einer Theorie inklusiver Anerkennung im Kontext von Inklusionspädagogik generieren.

4.3 Forschungsansätze

4.3.1 Mixed-Methods

Da in der vorliegenden Arbeit sowohl quantitativ als auch qualitativ geforscht wird, fällt diese Studie unter die Mixed-Method-Methodologie.

Unter *Mixed Methods* wird üblicherweise die Verknüpfung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign verstanden (Kelle, 2014).

In dieser Arbeit eignet sich diese Verknüpfung, weil der Forschungsgegenstand und die Forschungsfragen zu schulischer Inklusion im Kontext von (inklusive) Anerkennung so komplex sind, dass die Fragen, die daraus resultieren, „Antworten, die mehr als nur Zahlen im quantitativen und Worte im qualitativen Sinne beinhalten“, verlangen (Creswell, 2014). Ferner verweist der Gegenstand schulischer Inklusion im Kontext von Anerkennung darauf, von hypothesenprüfenden Verfahren als einzige Methode Abstand zu nehmen. Eine Theorie als „Hypothesengenerator“ (Atteslander,

2006) ist zu diesem Gegenstand nicht ausreichend ausgereift vorhanden, als dass sie geprüft werden könnte.

Überdies ermöglicht der wechselseitige Bezug der beiden Datenarten aufeinander, dass die quantitativ erfassten Resultate zur inklusiven Arbeit an Schulen mit Begründungen und Beispielen, die über die im Fragebogen vorgegebenen Antwortkategorien hinausgehen, untermauert werden können (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Ferner dienen die qualitativ erhobenen Interviews dazu, neue Zusammenhänge aufzudecken (Mayring, 2015).

Die Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse sowie der daraus resultierenden Schlussfolgerungen kann entweder bereits während oder am Ende eines Mixed-Methods-Forschungsvorhabens erfolgen (Kuckartz, 2014). In dieser Arbeit geschieht beides: Einerseits dienen die quantitativen Daten zur Identifikation der Schulen für die qualitative Erhebung. Andererseits werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zur Vertiefung, Exemplifizierung und Verdichtung der quantitativen sowie Exploration neuer Ergebnisse eingesetzt.

4.3.2 Partizipative Forschung

Zur Gewährleistung einer umfassenden und differenzierten Sichtweise auf die inklusive Arbeit an Schulen werden die bedeutendsten Akteurinnen inklusiver Bildung im Rahmen einer qualitativen Erhebung befragt: die Lehrkräfte. Diese repräsentieren unabhängig von den theoriegeleiteten Antworten aus dem Fragebogen ihre eigene Perspektive auf die inklusive Arbeit in Schulen. Diese Studie leistet damit dem Grundsatz *Partizipativer Forschung* Folge, dass Forschung zusammen mit den Informantinnen und nicht über sie stattfinden soll (Bergold & Thomas, 2010). Die Informantinnen werden dabei als Expertinnen für Veränderung definiert (Unger, 2014). In der partizipativen Forschung geht es darum, den Blickwinkel derer aufzudecken, die Veränderung durch Handeln aktiv herbeiführen und umsetzen (Unger, 2014).

Mithin ist kaum vorstellbar, eine Studie, die Anerkennung in Form von Artikulationsräumen erforscht, durchzuführen, ohne eben dieselben den Studienteilnehmerinnen zu eröffnen – das primäre Ziel partizipativer Forschung. Berücksichtigung findet außerdem, dass sich die Lehrkräfte nach der quantitativen Erhebung mehr Mitsprache wünschten und sich im Allgemeinen freuen, gehört zu werden. Auch der zentrale Grundsatz der UN-Behindertenrechtskonvention *Nichts ohne uns über uns*, der auf

Partizipation als primäres Ziel von Inklusion verweist, lässt keine Zweifel am partizipativen Forschungsansatz für diese Studie. Partizipative Forschung ist mit dem Ziel eines gemeinsamen Erkenntnisprozesses überdies ein Ansatz, der das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft berücksichtigt (Bergold & Thomas, 2010; Unger, 2014). Zur Umsetzung inklusiver Bildung in Schulen fehlen konkrete Handlungsoptionen, die die Wissenschaft mit partizipativer Forschung durch den Einbezug der Expertinnen bzw. im Feld tätigen Akteurinnen anwendungsorientierter generieren kann (Unger, 2014). Um auf die Komplexität und Heterogenität der Probleme reagieren zu können, hat partizipative Forschung zum Ziel, wissenschaftliches Wissen und berufliches Erfahrungswissen zusammenzubringen. In dieser Studie dient der partizipative Ansatz dazu, das wissenschaftliche Wissen über inklusive Anerkennung mit dem Erfahrungswissen der Lehrkräfte in der inklusiven Bildung zusammenzubringen. Die Strategie der partizipativen Forschung lässt jedes Design zu, das im Kontext qualitativer und quantitativer Forschung möglich ist (Bergold & Thomas, 2020) und passt so auch zum für diese Arbeit gewählten Mixed-Methods-Ansatz. Im Folgenden wird zuerst die quantitative und dann die qualitative Erhebung näher beschrieben.

4.4 Quantitative Erhebung

4.4.1 Forschungsprojekt *PROF!L*

Die Erhebung der quantitativen Daten erfolgte von 2017 bis 2019 im Rahmen des Forschungsprojekts *PROF!L – Professionalisierung in inklusiven Schulen*. Das *PROF!L*-Projekt wurde von den Lehrstühlen für Schulpädagogik und für Lernbehindertepädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt und vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst genehmigt. In verschiedenen Dimensionen schulischer Bildung im Kontext von Rahmenbedingungen und Ressourcen sowie persönlichen Merkmalen von Lehrerinnen wurde die Umsetzung von Inklusion an bayerischen Grund- und Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion analysiert (Weiß, Küchler et al., 2019; Weiß, Lerche, Muckenthaler, Heimlich & Kiel, 2019; Weiß, Muckenthaler, Heimlich, Küchler & Kiel, 2019a, 2019b). Da Schulen das Schulprofil Inklusion nur erhalten, wenn sie bereits eine Erfahrung inklusiver Schulentwicklung durch eine Mindestanzahl von Schülerinnen mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf vorweisen können, konnte sichergestellt werden, dass nur

Lehrkräfte befragt wurden, die konkrete Erfahrungen mit Inklusion besitzen. Dies wirkt dem Dilemma entgegen, dass viele Studienergebnisse zu Einstellungen von Lehrerinnen oder Lehramtsstudierenden zu Inklusion meist auf der Befragung derjenigen beruhen, die über keine oder kaum Erfahrung in inklusiven Klassen verfügen (Hellmich, Görel & Schwab, 2016).

4.4.2 Fragebogen

Die quantitative Datenerhebung fand mittels Fragebogen statt (siehe Anhang I). In einem ersten Schritt wurden die Schulleiterinnen aller Schulen durch ein Anschreiben der Projektleiter um Teilnahme gebeten. In einem zweiten Schritt erhielten die Schulen die Fragebögen für die Lehrerinnen zugestellt. Die Teilnahme für die Schulen bzw. einzelnen Lehrkräfte war freiwillig. Darüber wurden die Lehrkräfte in einem Anschreiben informiert. Die Lehrerinnen erhielten einen verschließbaren Rückumschlag für eine anonymisierte Rücksendung des Fragebogens. Die daraus resultierende Stichprobe wird in Abschnitt 4.4.3 erörtert.

Der Fragebogen, der sich im Projekt *PROF!L – Professionalisierung in inklusiven Schulen* an die Lehrkräfte der Grund- und Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion richtet, thematisiert im Wesentlichen deren aktuellen Arbeitsalltag hinsichtlich inklusiver Beschulung mit ihren Einstellungen und Haltungen dazu. Der Fragebogen wurde an 1213 Lehrkräfte an 61 Schulen versendet.

Neben den demografischen Angaben zu Geschlecht, Alter und Berufserfahrung setzt sich der Fragebogen aus 138 Items verschiedener etablierter Messinstrumente zusammen. Das davon für diese Arbeit genutzte Instrument ist die *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)* mit 25 Items.

4.4.3 Stichprobe

Die Stichprobe der quantitativen Erhebung entstammt dem Forschungsprojekt *PROF!L – Professionalisierung in inklusiven Schulen*. In die vorliegende Untersuchung gehen die Daten aller bayerischen Grund- und Mittelschulen ein, die zum Erhebungszeitpunkt das Schulprofil Inklusion innehatten.

Das sind im Herbst 2017 61 Schulen, von denen sich zwölf gegen eine Teilnahme aussprachen und den Fragebogen nicht zurücksandten. Die verbleibenden 49 Schulen

setzen sich aus 35 Grundschulen, elf Mittelschulen und drei Schulen zusammen, unter deren Dach sich eine Grund- und eine Mittelschule mit einem solchen Profil befindet.

Tabelle 2: Verteilung der untersuchten Schulen nach Schulform in der quantitativen Erhebung

	n	GS	MS	GS & GS
Anzahl Schulen	49	35	11	3

485 Lehrkräfte haben den Fragebogen aus dem *PROF!L*-Projekt bearbeitet und zurückgeschickt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 40 % und ist mit Blick auf die Freiwilligkeit der Teilnahme als eine gute Rücklaufzahl zu bezeichnen (vgl. die Metaanalyse von Shih und Fan (2008)). In einem ersten Analyse- und Bereinigungsprozess des Datensatzes wurden 14 Lehrkräfte (< 5 % der Stichprobe; vgl. Lütke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007), bei denen mindestens 5 % der Werte auf sehr vielen Skalen fehlten, ausgeschlossen. Die so reduzierte Stichprobe setzt sich aus $N = 471$ Lehrkräften zusammen. Davon haben 16 Lehrkräfte nicht kenntlich gemacht, an welcher Schule sie unterrichten, sodass die finale Stichprobe $N = 455$ Lehrerinnen umfasst. Das Alter und die Berufserfahrung der Lehrkräfte liegen bei denjenigen, die die Angaben gemacht haben, in der finalen Stichprobe beim Alter durchschnittlich bei 43,4 Jahren ($SD = 11,3$) und die Berufserfahrung bei 17,5 Jahren ($SD = 11,5$) (siehe Tabelle 3). Tabelle 4 ist die Beschreibung der Stichprobe nach Schulart und Geschlecht zu entnehmen.

Tabelle 3: Verteilung der Lehrkräfte nach Alter und Berufserfahrung in der quantitativen Erhebung

	n	Min	Max	MW	SD
Alter	444	23	66	43,37	11,321
Berufserfahrung	449	1	45	17,54	11,518

Von den befragten Lehrkräften waren 87 % weiblich und 13 % männlich. 78 % der Befragten arbeiteten an einer Grundschule, 22 % an einer Mittelschule (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Verteilung der Lehrkräfte nach Schulart und Geschlecht in der quantitativen Erhebung

		Anzahl (N)	Prozent (%)
Verteilung auf Schularten (N = 455, 100 %)	GS	355	78
	MS	100	22
Geschlecht (N = 450, 98,9 %)	w	391	87
	m	59	13

4.4.4 Erfassung der Dimensionen inklusiver Bildung

4.4.4.1 Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (*QU!S*)

Die Dimensionen inklusiver Bildung werden mit einer modifizierten Version der für das Vorgängerprojekt *B!S* konzipierten *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)* erfasst. Die *QU!S* ist ein etabliertes Messinstrument (Heimlich, Ostertag, Wilfert & Gebhardt, 2018), das mit der Ausgangssituation entwickelt wurde, die Qualität inklusiver Schulen zu messen (Heimlich & Wilfert de Icaza, 2014; Heimlich, Wilfert et al., 2018).

Das Besondere der *QU!S* besteht darin, dass sie im Gegensatz zum bekannten Instrument des *Index für Inklusion* in seiner deutschen Übersetzung (Achermann et al., 2017; Boban & Hinz, 2003) die sonderpädagogische Förderung mit einbezieht. Inspiration dafür gaben die *Kindergarten-Skala (KES-RZ)* und *Krippen-Skala (KRIPS-RZ)* (Tietze & Roßbach, 2017, 2019), beides deutsche Fassungen der *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*, die bereits 1980 in den USA von Harms und Clifford für Forschungszwecke und die Fortbildung von Erzieherinnen entwickelt und veröffentlicht wurde (Esch, 2006). Auf den Ebenen der *ECERS Physical Environment, Basic Care, Curriculum, Interaction, Schedule and Program Structure* sowie *Provisions for Parent and Staff* (Harms, Clifford & Cryer, 1998) wird pädagogische Qualität gemessen, weil die Qualifikation der Erzieherinnen nicht nur benötigt wird, sondern mit der Qualität der frühkindlichen Lernumgebungen nachweislich korreliert (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017).

Die Qualitätsskala deckt ebenfalls fünf verschiedene Entwicklungsebenen ab. Die Lehrkräfte schätzen auf diesen verschiedenen Ebenen den Umsetzungsgrad der

inklusive Entwicklung der eigenen Schule ein (Heimlich, Kahlert et al., 2016). Zu den in Unterkapitel 2.3 näher veranschaulichten Ebenen *Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen, inklusiver Unterricht, multiprofessionelle Zusammenarbeit, inklusives Schulkonzept* sowie *externe Unterstützungssysteme* wurden für die *QU!S* jeweils fünf Qualitätsstandards formuliert und diese nochmals in fünf Ausprägungsgrade differenziert (Heimlich, Ostertag et al., 2018). Damit setzt sich die ursprüngliche *QU!S* aus fünf Faktoren mit fünf Indikatoren zu je fünf Items zusammen, das heißt insgesamt aus 125 Items inklusive Guttman-Skalierung (Heimlich, Ostertag et al., 2018). Die in dieser Studie verwendete *QU!S-S* ist eine Kurzversion der *QU!S* mit 25 Items (Schurig, Weiß, Kiel, Heimlich & Gebhardt, 2020). Lange Bearbeitungszeiten- sowie hohe Bearbeitungsanforderungen für die Lehrkräfte sollten vermieden werden. Für die quantitative Erhebung wurden alle 25 Items der *QU!S-S* abgefragt, die auf einer vierstufigen Likert-Skala von 0 = *stimmt nicht* bis 3 = *stimmt genau* zu beantworten waren. Alle Ebenen sind damit erhalten geblieben.

4.4.4.2 Auswertung der *QU!S-S*

Die Auswertung der Kurzfassung der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung erfolgt mittels *Faktorenanalyse* (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung). Grundlage für die Bildung der Skalen war das Eigenwertkriterium > 1 . Items mit einer Ladung $< .4$; Doppelladungen wurden ausgeschlossen. Alle 25 Items gingen in die Faktorenbildung ein (siehe Anhang II). Die fünf Faktoren zeigen zufriedenstellende bis gute Reliabilitätswerte (Cronbach's $\alpha > .70$). In Tabelle 5 sind die ermittelten Faktoren mit der Anzahl der Items, jeweils einem Beispiel sowie der internen Konsistenz (Cronbach's α) und der Konstruktreliabilität dargestellt. Die Bezeichnungen der Faktoren ergeben sich aus der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualitätsebenen des Mehrebenenmodells inklusiver Schulentwicklung (s. Unterkapitel 2.3).

Tabelle 5: Skalen der QU!S mit Itemzahl, Beispielitems, Cronbach's α und Konstruktreliabilität (CR)

Faktor	Itemzahl	Beispielitem	α	CR
Förderplanung	3	Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.	.70	.83
Adaptive Unterrichtsgestaltung	8	Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schülerinnen angemessene Rechnung.	.85	.88
Inklusives Schulkonzept	5	Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert.	.77	.87
Interne Kooperation	4	Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert.	.80	.85
Externe Kooperation	5	Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerks an, damit allen Schülerinnen bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.	.77	.85

4.4.5 Kategorisierung zur Bildung der qualitativen Stichprobe

Da die quantitative Erhebung zur Stichprobenwahl für die qualitative Erhebung dient, bietet sich ein deskriptiver Zugang für das weitere Vorgehen an. Zur Identifikation von Schulen für eine tiefergehende qualitative Erhebung werden die ermittelten Faktoren in Bezug auf Umsetzungsgrad und Homogenität ausgewertet:

- Der *Umsetzungsgrad* von Inklusion wird anhand der Mittelwerte der Antworten aus der quantitativen Erhebung betrachtet.
- Die *Homogenität* der Einschätzungen eines Lehrkörpers der jeweiligen Schule wird anhand der Standardabweichung im Antwortverhalten aller Lehrkräfte identifiziert.

Zusätzlich zu den einzelnen Dimensionen inklusiver Bildung des Mehrebenenmodells wird zur Vergleichbarkeit der Schulen ein Mittelwert aller Faktoren gebildet. Dieser *Umsetzungsgrad inklusiver Bildung* repräsentiert eine Gesamteinschätzung der jeweiligen Schule.

Anschließend erfolgt eine deskriptive Kategorisierung aller Schulen nach dem neu gebildeten Umsetzungsgrad inklusiver Bildung sowie der Homogenität im Antwortverhalten. Die Unterteilung findet in jeweils vier Kategorien statt. Während der

Umsetzungsgrad in *sehr schlecht*, *eher schlecht*, *eher gut* und *sehr gut* unterteilt wird, erfolgt eine Kategorienbildung für die Homogenität nach *heterogen*, *eher heterogen*, *eher homogen* und *homogen*.

In Abbildung 9 ist die Einordnung der einzelnen Schulen in diese Kategorien anhand des Mittelwerts für den Umsetzungsgrad sowie anhand der Standardabweichung für die Homogenität zu sehen. Die in der Abbildung beispielhaft gezeigten Punkte stellen hierbei eingeordnete Schulen anhand von Homogenität und Heterogenität dar.

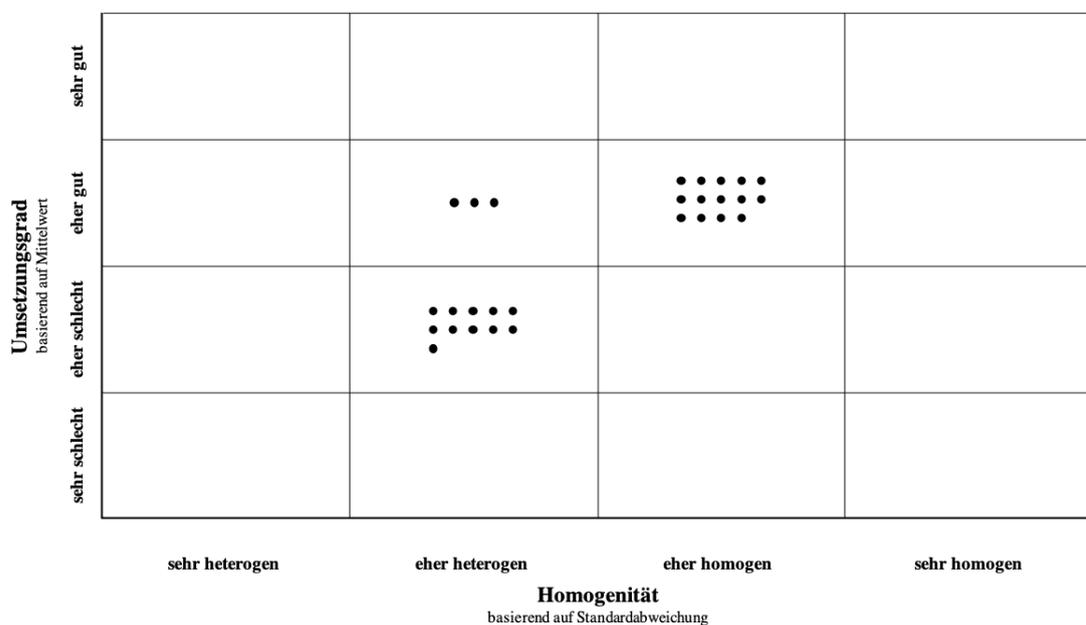


Abbildung 9: Beispiel eines Kategoriensystems für Einordnung nach Umsetzungsgrad und Homogenität (eigene Darstellung)

Es erfolgt eine Identifikation der Schulen für die qualitative Teilstichprobe durch die Analyse der Kategorisierung. Gesucht werden Schulen, die ihrer eigenen Einschätzung nach die Dimensionen inklusiver Bildung im Vergleich zu den anderen Schulen besonders gut oder weniger gut umsetzen und dabei im Vergleich zu den anderen Schulen besonders homogen bzw. heterogen in ihrem Antwortverhalten sind.

4.5 Identifikation von Schulen für die qualitative Erhebung

Innerhalb des oben beschriebenen Kategoriensystems werden zwei Gruppen identifiziert: Gruppe A umfasst Schulen, die ihrer eigenen Einschätzung nach in der Umsetzung inklusiver Bildung weit vorangeschritten und in ihrem Antwortverhalten

homogen sind. Gruppe B beinhaltet Schulen, die ihrer eigenen Einschätzung nach in der Umsetzung inklusiver Bildung weniger weit vorangeschritten und in ihrem Antwortverhalten eher heterogen sind (siehe Abbildung 10).

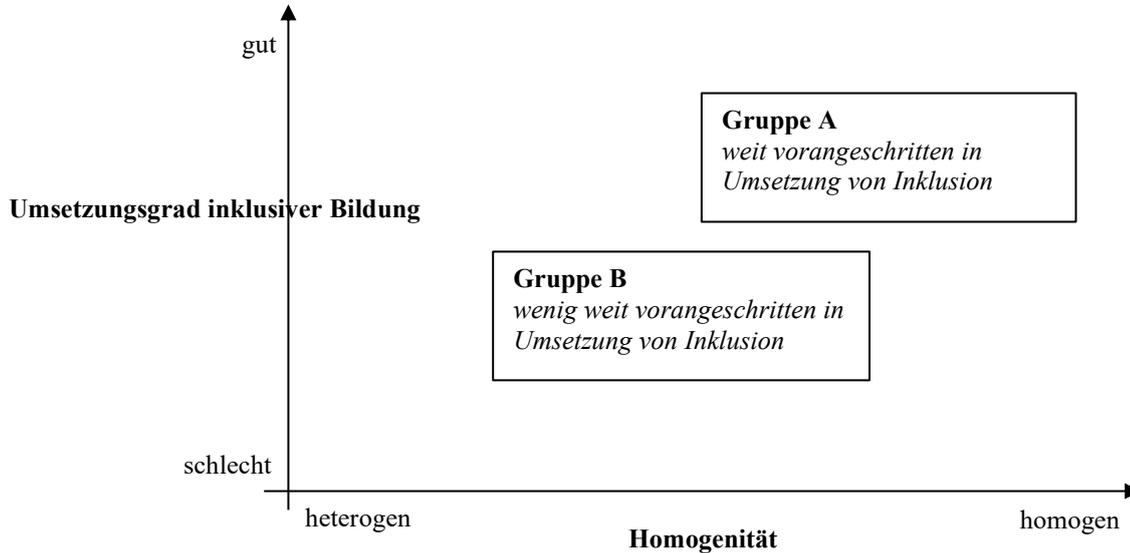


Abbildung 10: Beispiel der Gruppenbildung für die weitere qualitative Untersuchung (eigene Darstellung)

Um die mögliche Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung von Grund- und Mittelschulen zu ermitteln, werden die Dimensionsausprägungen inklusiver Bildung zwischen den Schularten Grund- und Mittelschule verglichen. Dazu werden Boxplot-Diagramme erstellt (s. Abbildung 11).

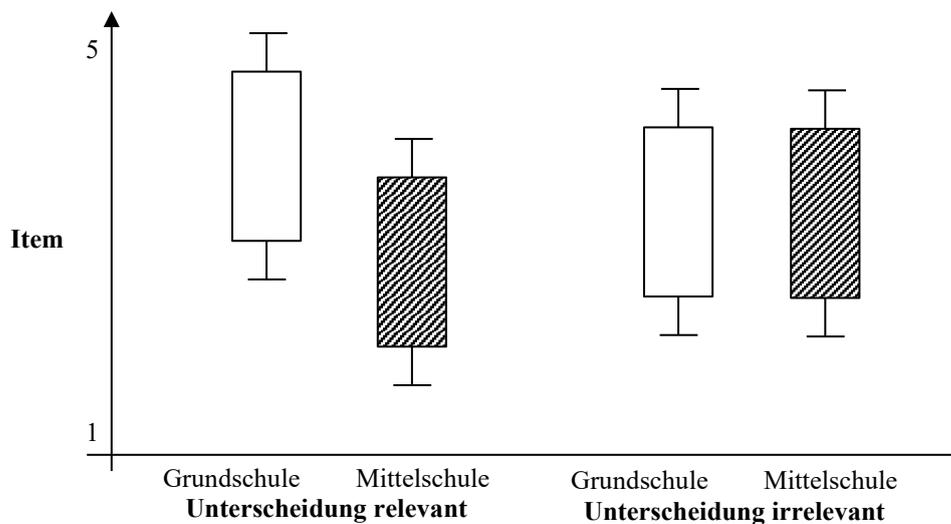


Abbildung 11: Boxplot zum Vergleich der Schularten hinsichtlich ihrer Unterscheidungsrelevanz (eigene Darstellung)

Der Vergleich von Streuung und Mittelwerten aus den Boxplots lässt Rückschlüsse über eine nötige Unterscheidung ziehen. Je stärker die Boxplot-Diagramme von Grund- und Mittelschule sich voneinander unterscheiden, desto höher ist der Unterschied im Antwortverhalten der Lehrkräfte zwischen den beiden Schulformen. Bei starker Ähnlichkeit der beiden Boxplot-Diagramme, offenbart sich kein nennenswerter Unterschied im Antwortverhalten der Lehrkräfte zwischen beiden Schulformen und eine Berücksichtigung der Schulform kann bei der Auswahl der Schulen für die qualitative Analyse unterbleiben.

4.6 Qualitative Erhebung

4.6.1 Stichprobe

In der qualitativen Erhebung für die Studie werden Schulen ausgewählt, von denen 20 Lehrkräfte leitfadengestützt interviewt werden. Zur Auswahl werden die Schulen einbezogen, die in der Umsetzung der Dimensionen inklusiver Bildung ihrer eigenen Einschätzung nach weit vorangeschritten und in ihrem Antwortverhalten homogen oder weniger weit vorangeschritten und in ihrem Antwortverhalten eher heterogen sind.

Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgt an fünf Schulen durch ein Informationsschreiben der Verfasserin, das über die Schulleitungen an alle Lehrkräfte verteilt wird. An drei Schulen findet die Auswahl der Lehrkräfte über die Schulleitungen statt. Darunter sind Lehrkräfte mit der Zusatzqualifikation Lehramt für Sonderpädagogik, da sie die Schulleitungen als besonders geeignete Informantinnen zum Thema Inklusion erachten. Das Alter der Lehrkräfte, die es angegeben haben ($N = 14$), liegt durchschnittlich bei 45 Jahren ($SD = 9,1$), die Berufserfahrung bei 15,5 ($SD = 9,9$) (siehe Tabelle 6). Tabelle 7 ist die Beschreibung der Stichprobe nach Schulart und Geschlecht zu entnehmen.

Tabelle 6: Verteilung nach Alter und Berufserfahrung in der qualitativen Erhebung

	N	Min	Max	MW	SD
Alter	14	31	56	45,14	9,09
Berufserfahrung	14	4	29	15,5	9,91

Tabelle 7: Verteilung nach Schulart und Geschlecht in der qualitativen Erhebung

		Anzahl (N)	Prozent (%)
Verteilung auf Schularten ($N = 20, 100\%$)	GS	14	70
	MS	6	30
Geschlecht ($N = 20, 100\%$)	w	17	85
	m	3	15

Im Überblick stellt sich das Sample der qualitativen Erhebung folgendermaßen dar:

Tabelle 8: *Qualitative Teilstichprobe nach Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Schulart (GS = Grundschule, MS = Mittelschule) sowie Zusatzqualifikation/Funktion*

Name	m/w/d	Alter	Berufserfahrung	Schulart	Zusatzqualifikation/ Funktion
A1_L1	w	k. A.	k. A.	GS	
A1_L2	w	k. A.	k. A.	GS	
A2_L1	w	49	12	GS	
A2_L2	w	36	9	GS	
A3_L1	w	49	14	GS	Mitglied im Schulleitungsteam
A3_L2	w	56	27	GS	Lehramt für Sonderpädagogik (Vollzeit)
A3_L3	w	54	27	GS	
A3_L4	w	54	29	GS	
A4_L1	w	44	11	GS	
A4_L2	w	50	16	GS	
A4_L3	m	31	4	MS	
B1_L1	w	54	28	GS	
B1_L2	w	k. A.	k. A.	GS	Lehramt für Sonderpädagogik (Teilzeit)
B2_L1	m	38	6	MS	
B3_L1	w	32	4	MS	
B3_L2	w	51	26	GS	
B3_L3	w	34	4	MS	
B4_L1	w	k. A.	k. A.	MS	
B4_L2	w	k. A.	k. A.	MS	
B4_L3	m	k. A.	k. A.	MS	Lehramt für Sonderpädagogik (Teilzeit)

4.6.2 Leitfadeninterview als Methode

Im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes wird als Instrument für die qualitative Erhebung das Leitfadeninterview gewählt, um die vertiefende Fragestellung „Wie eröffnen Lehrkräfte Artikulationsräume für inklusive Anerkennung?“ zu beantworten.

Ein Leitfadeninterview ist durch offene Frageformulierungen charakterisiert, die dem Interview gleichzeitig eine richtungsweisende Struktur geben (Lamnek, 2005). Würde man Interviewformen anhand der Kriterien *Strukturierung durch die Informantin* und *Strukturierung durch die Interviewende* sortieren, wiese ein biografisch-narratives Interview ohne Prädetermination der Forscherin beispielsweise eine hohe Strukturierung durch die Informantin und keine Strukturierung durch die Interviewende auf (Marotzki, 2012) (s. Abbildung 12).

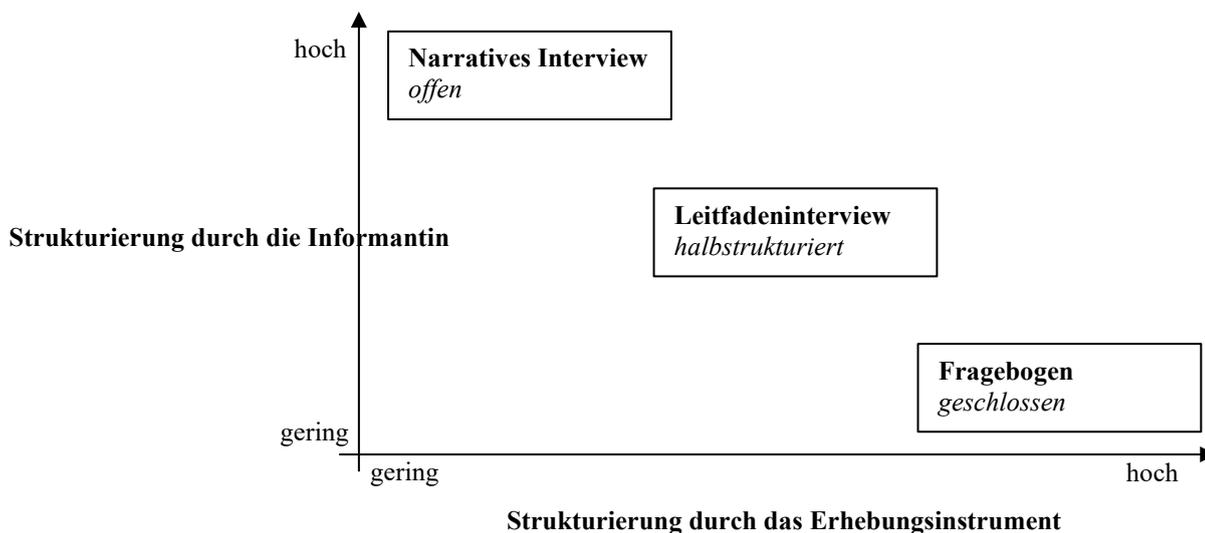


Abbildung 12: Reaktive Interviewformen (eigene Darstellung in Anlehnung an Marotzki, 2012)

Leitfadengesteuerte Interviews bewirken hingegen eine mittlere Strukturierungsqualität sowohl aufseiten der Interviewten als auch aufseiten der Interviewerin (Lamnek, 1995). Das Framing der Forscherin bei der Entwicklung der Leitfragen ist in dieser Untersuchung davon bestimmt, dass unter anderem die Daten aus der quantitativen Erhebung validiert werden sollen. Dazu müssen die Themen aus derselben von der Interviewerin explizit eingeführt werden (Helfferich, 2011). Mit der ersten Leitfrage der Interviews stellt die Forscherin daher Bezug zu den quantitativen Daten her: Den Lehrkräften wird das Ergebnis mitgeteilt, in welchem geringem oder hohem Maße sie und ihre Kolleginnen an der eigenen Schule ihrer eigenen Einschätzung nach die

Dimension Förderplanung umsetzen, und es wird um ihre Meinung und Ausführung, wie sie diese Ebene inklusiver Bildung konkret gestalten, gebeten.

Gleichzeitig ist die Kategorie der Anerkennung in ihrem Verständnis zu divers, um sie zu operationalisieren. Das Interview muss für die Informantinnen die Möglichkeit geben, ihre eigenen Relevanzsysteme einzubringen. Das Leitfadenterview kann diesen Gegensatz von Strukturiertheit und Offenheit vereinen, indem Themengebiete eingegrenzt werden, „ohne aber in den Frageformulierungen und vor allen Dingen in der Themenabfolge restriktiv zu sein“ (Strübing, 2013). Begründungszusammenhänge, die ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen von den Informantinnen nicht berücksichtigt werden können, sollen von Interviewenden durch Fragen vorstrukturiert werden, die jedoch so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale genutzt werden können. Für eine möglicherweise grundlagentheoretische Verortung von Inklusion im Kontext von Bildung und Anerkennung bedarf es ebendieser Aufdeckung und Typisierung des impliziten Wissens der handelnden Akteurinnen auf der Mikroebene darüber, wie sich eine inklusive Pädagogik in der Praxis realisieren lässt.

Die am Leitfaden orientierte Interviewform wurde von Witzel auch als problemzentriertes Interview definiert (Witzel, 1985, 2000). Witzel beschreibt die Vorgehensweise einer offenen Befragung für diese Studie zutreffend als flexibel am Gegenstand orientiert (Witzel, 2000), hat das problemzentrierte Interview allerdings methodologisch an das Verfahren der Grounded Theory angelehnt (Witzel, 2000). Diese Methodologie erforderte in der Durchführung der Interviews Instrumente, die für diese Erhebung nicht stringent eingesetzt werden, da die methodologische Zielstellung eine andere ist: Die leitfadengestützten Interviews sollen inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Konstruktion des Interviewleitfadens wird nachstehend näher ausgeführt.

4.6.3 Planung, Durchführung und Transkription der Interviews

Die Strukturierung der Interviews und die Entwicklung der Leitfragen zu den geführten qualitativen Interviews erfolgen in dieser Arbeit mittels der Dimensionen inklusiver Bildung, die auch in der quantitativen Erhebung verwendet wurden.

Als Einstiegsimpuls der leitfadengestützten Interviews werden die Informantinnen nach ihrer Einschätzung zur inklusiven Arbeit befragt: „Wie gelingt Ihnen die praktische Umsetzung der fünf Dimensionen inklusiver Bildung (adaptive

Unterrichtsgestaltung, Förderplanung, inklusives Schulkonzept, interne und externe Kooperation(en)), die die quantitativ erhobenen *QU!S*-Faktoren abbilden?“ (siehe Anhang III).

Dazu wird auf die quantitativen Daten rekurriert und es werden den Interviewpartnerinnen einzelne Ergebnisse ihrer Schule präsentiert, in den meisten Fällen das Ergebnis, wie sie und ihre Kolleginnen die Dimension Förderplanung ihrer eigenen Einschätzung nach bisher umsetzen. Diese Eröffnungsfrage dient dazu, reflexive Prozesse über die Ausführung und Auswirkung inklusiver Arbeit auf die eigene Person zu aktivieren.

Ein Pretest mit zwei Lehrkräften veranschaulicht die Tendenz, dass im Verlauf der Interviews der Leitfaden stets durch weiterführende, vertiefende Fragen, die sich aus den Erkenntnissen und Anmerkungen der Informantinnen ergeben, modifiziert und ergänzt respektive Fragen ausgelassen werden, wenn diese bereits von den interviewten Personen im Rahmen einer anderen Frage mit beantwortet wurden.

Die Interviews fanden von Angesicht zu Angesicht an den Schulen der interviewten Lehrkräfte statt, beispielsweise im Büro des Rektorats oder in Besprechungsräumen der Schule. Lediglich eines der 20 geführten Interviews musste telefonisch geführt werden, die Aufzeichnung dabei erfolgte wie bei allen anderen Interviews ebenfalls digital. Die interviewten Personen haben sich schriftlich zur Aufzeichnung und Transkription der Interviews bereit erklärt. Die Dauer der Interviews lag zwischen 20 und 50 Minuten. Die Transkription geht nach dem Ziel der Datensparsamkeit vorstatten: Da nicht hermeneutisch ausgewertet wird, werden zum Beispiel Wort- und Satzabbrüche geglättet, Pausen jedoch markiert. Bei der Transkription der Interviews wurden die *Transkriptionsregeln* nach Dresing & Pehl (2017) angewandt (s. Tabelle 9).

Tabelle 9: Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2017)

#	Transkriptionsregel
1	„Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
2	Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise ‚Er hatte noch so‘n Buch genannt‘ wird zu ‚Er hatte noch so ein Buch genannt‘ und ‚hamma‘ wird zu ‚haben wir‘. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: ‚bin ich nach Kaufhaus gegangen‘.
3	Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: ‚Das ist mir sehr, sehr wichtig.‘. ‚Ganze‘ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen/gekennzeichnet.
4	Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5	Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6	Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie ‚mhm, aha, ja, genau, ähm‘ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus ‚mhm‘ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als ‚mhm (bejahend)‘, oder ‚mhm (verneinend)‘ erfasst, je nach Interpretation.
7	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8	Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9	Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10	Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
11	Die interviewende Person wird durch ein ‚I:‘, die befragte Person durch ein ‚B:‘ gekennzeichnet.“

4.6.4 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine Methodologie, die zur Reduktion großer Datenmengen entwickelt wurde (Mayring, 2015). Innerhalb der Mixed-Methods-Ansätze wird die qualitative Inhaltsanalyse als hybrider Ansatz beschrieben (Mayring, 2015). Mayring betont, dass die von ihm entwickelte Inhaltsanalyse auch ohne Quantifizierungen herangezogen werden könne, sie ermögliche in erster Linie, qualitatives Datenmaterial mithilfe (deduktiver) Kategorien zu strukturieren (Mayring, 2015). In der vorliegenden Studie geschieht beides: Im ersten Schritt geht es um die Reduktion des Materials. Dazu werden im Anschluss an die Bestimmung von Analyseeinheiten theoriegeleitet Strukturierungsdimensionen festgelegt (Mayring, 2015). Kuckartz bezeichnet diese Strukturierungsdimensionen als „thematische Hauptkategorien“, die „häufig mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden können“ (Kuckartz, 2018). Diese Hauptkategorien definiert Mayring als deduktiv gebildete Kategorien, die aus den auf der theoretischen und quantitativen Analyse basierenden Themen des Interviewleitfadens abgeleitet werden. Ergeben sich im Rahmen der Analyse weitere, zunächst nicht erwartete Strukturierungselemente (Kuckartz, 2018), werden dazu induktive Kategorien direkt aus dem Material heraus gebildet (Mayring, 2015). Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht dadurch, auch neue Inhalte und Aspekte aus dem Material zu analysieren (Mayring, 2015).

Ziel ist es, in mehreren aufeinanderfolgenden Analyseschritten „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2015, S. 65).

In dieser Studie leiten sich die Kategorien deduktiv aus Gegenstand und Theorie ab, indem das Material dahin gehend analysiert wird, wie Lehrerinnen die Dimensionen inklusiver Bildung umsetzen und damit Artikulationsräume eröffnen. Induktiv kommen einige wenige Kategorien hinzu, da die Lehrkräfte Artikulationsräume eröffnen oder den Schülerinnen Anerkennung in einer anderen Form zuteilwerden lassen als bisher bekannt. Dieses hauptsächlich deduktive Vorgehen ermöglicht eine systematische Verifikation der Daten aus der quantitativen Erhebung. Die dafür gebildeten Kategorien werden in dieser Studie durch zwei weitere Kodiererinnen intersubjektiv validiert. Daraus entstehen sechs Hauptkategorien mit insgesamt 47 Subkategorien.

Diese werden mit Definition, Ankerbeispielen und Kodierregeln in einem Kodierleitfaden festgehalten (Mayring, 2015; s. Anhang IV).

Im zweiten Schritt wird die Häufigkeit der Nennungen betrachtet und daraus die Gewichtung der einzelnen Kategorien abgeleitet.

5 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Studie beleuchtet. Hierbei erfolgt eine Untergliederung zum einen in die quantitativ-statistische Auswertung zur Untersuchung der Umsetzung inklusiver Bildung an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion. Zum anderen finden anschließend die Identifikation von Schulen zur weiteren Untersuchung sowie die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung zur Ableitung eines möglichen Qualifizierungsbedarfs statt.

5.1 Ergebnisse der quantitativ-statistischen Auswertung

5.1.1 Umsetzung von Inklusion an bayerischen Schulen im Vergleich

Die Umsetzung von Inklusion an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion wurde anhand eines schriftlichen Fragebogens im Rahmen des Forschungsprojekts *PROF!L – Professionalisierung in inklusiven Schulen* ausgewertet. Die Stichprobe umfasst 485 Teilnehmende aus 49 Schulen. Als Grundlage für die Einordnung diente die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf *Förderplanung, adaptive Unterrichtsgestaltung, inklusives Schulkonzept, interne Kooperation* und *externe Kooperation* dar.

Der Umsetzungsgrad wurde anhand des Mittelwerts über alle Dimensionen inklusiver Bildung pro Schule ermittelt. Die Homogenität wurde mittels der Standardabweichung aller Antworten zu den Dimensionen inklusiver Bildung pro Schule eruiert.

Anschließend wurden die Ergebnisse durch Kategorisierung vereinfacht.

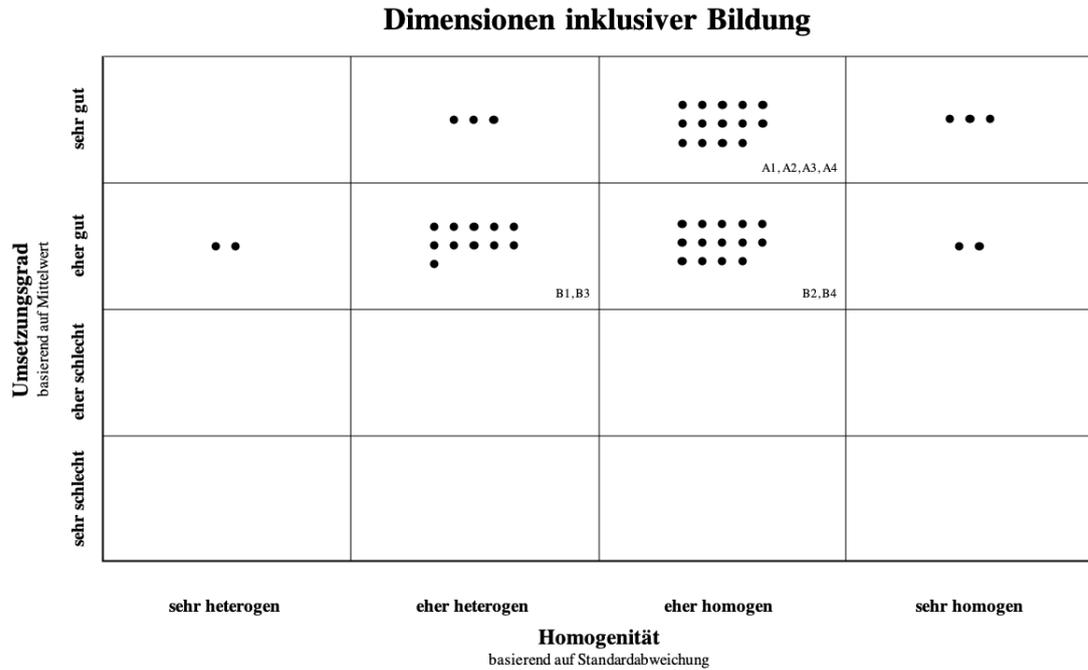


Abbildung 13: Einordnung bayerischer Schulen mit dem Profil Inklusion hinsichtlich Umsetzungsgrad und Homogenität in Dimensionen inklusiver Bildung (eigene Darstellung)

Wie aus der Einordnung in Abbildung 13 hervorgeht, schätzten alle Schulen die Umsetzung der Dimensionen inklusiver Bildung als *eher gut* oder *sehr gut* ein. Die Mehrheit der Schulen demonstrierte ein *eher homogenes* Antwortverhalten.

Im Verhältnis von Homogenität und Umsetzungsgrad der Dimensionen inklusiver Bildung war auffällig, dass ein höherer Umsetzungsgrad mit höherer Homogenität im Antwortverhalten zusammenfällt.

Um die qualitative Erhebung hinsichtlich der Generalisierbarkeit der ermittelten Handlungsmuster bei befragten Lehrkräften vorzubereiten, wurden für alle untersuchten Schulen auch die Einzeldimensionen inklusiver Bildung hinsichtlich Homogenität und Umsetzungsgrad ausgewertet, von denen an dieser Stelle beispielhaft *adaptive Unterrichtsgestaltung* und *inklusives Schulkonzept* aufgeführt werden.

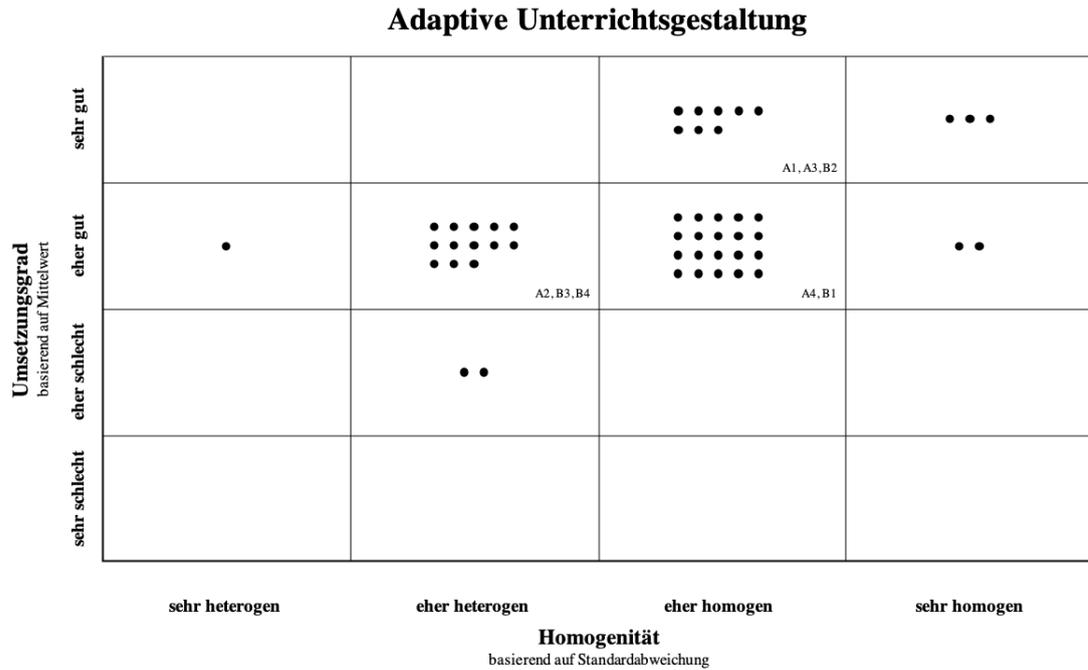


Abbildung 14: Einordnung bayerischer Schulen mit dem Profil Inklusion hinsichtlich Umsetzungsgrad und Homogenität in der Dimension der adaptiven Unterrichtsgestaltung (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 14 veranschaulicht ist, haben die Lehrkräfte aller Schulen einen *eher guten* Umsetzungsgrad angegeben, und das Antwortverhalten der Lehrkräfte innerhalb der einzelnen Schulen war *eher homogen*. Bei der *adaptiven Unterrichtsgestaltung* lässt sich erkennen, dass ein niedrigerer Umsetzungsgrad mit stärker heterogenem Antwortverhalten auftritt. Bei einem höheren Umsetzungsgrad zeigt sich hingegen ein stärker homogenes Antwortverhalten.

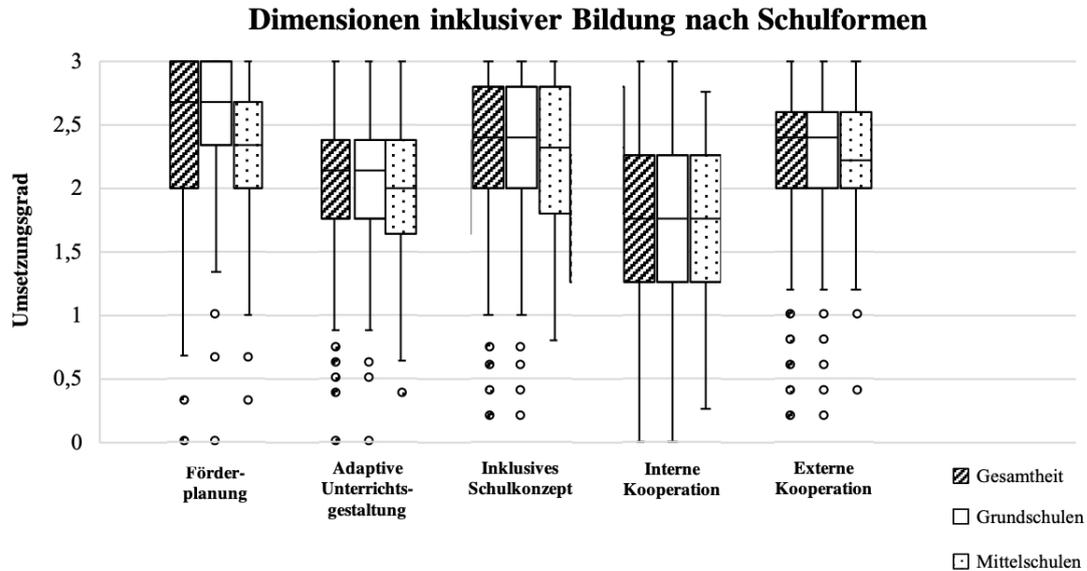


Abbildung 16: Boxplot-Vergleich der Schulformen hinsichtlich Umsetzungsgrad inklusiver Bildung (eigene Darstellung)

Aus Abbildung 16 geht hervor, dass Grund- und Mittelschulen ein stark ähnliches Antwortverhalten zeigen. Lediglich bei der Förderplanung schätzen sich Grundschulen in der Umsetzung weiter vorangeschritten ein als Mittelschulen. Bei der adaptiven Unterrichtsgestaltung ist die Streuung bei Mittelschulen geringfügig höher.

Daraus lässt sich ableiten, dass eine Unterscheidung der Schulformen bei der Auswahl von Schulen für eine qualitative Erhebung keine Berücksichtigung finden muss.

5.2 Auswahl von Schulen für die qualitative Erhebung

Anhand der quantitativen Daten bezüglich des Umsetzungsgrads in den Dimensionen inklusiver Bildung wurden Schulen in zwei Gruppen zur weiterführenden qualitativen Befragung ausgewählt. Die Schulform wurde dabei vernachlässigt, da das Antwortverhalten hier höchstens geringfügige Unterschiede auswies. Um Sondereffekte auszuschließen, wurden keine Extremschulen bezüglich des Umsetzungsgrads oder der Homogenität des Antwortverhaltens innerhalb der Schulen ausgewählt.

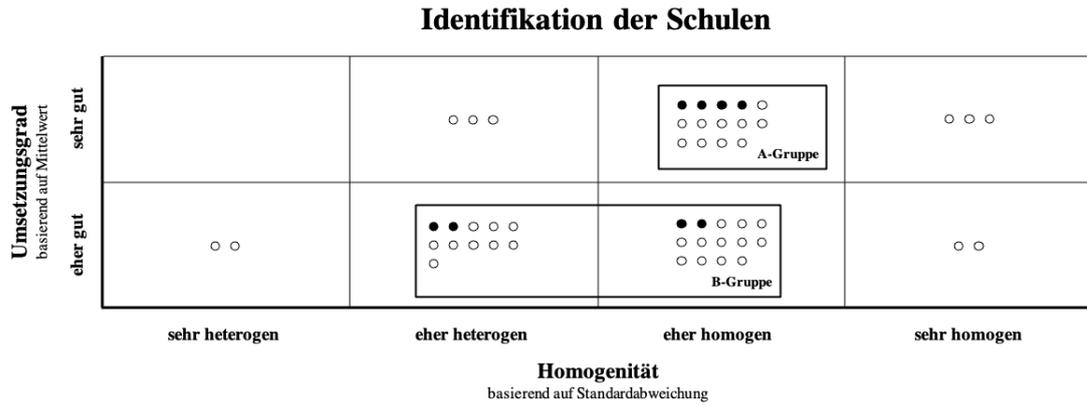


Abbildung 17: Identifikation von Schulen in zwei Gruppen für weiterführende qualitative Erhebung (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 17 ersichtlich, wurden vier Schulen mit *sehr gutem* Umsetzungsgrad und *eher homogenem* Antwortverhalten für die A-Gruppe ausgewählt. Für die B-Gruppe wurden Schulen ausgewählt, die im Verhältnis weniger gut in der Umsetzung und tendenziell *eher heterogen* im Antwortverhalten waren.

Um die Forschungsfrage „Wie arbeiten Lehrkräfte an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion?“ in der qualitativen Untersuchung bestmöglich untersuchen zu können, wurden die ausgewählten Schulen hinsichtlich ihres Umsetzungsgrads inklusiver Bildung näher untersucht und miteinander verglichen.

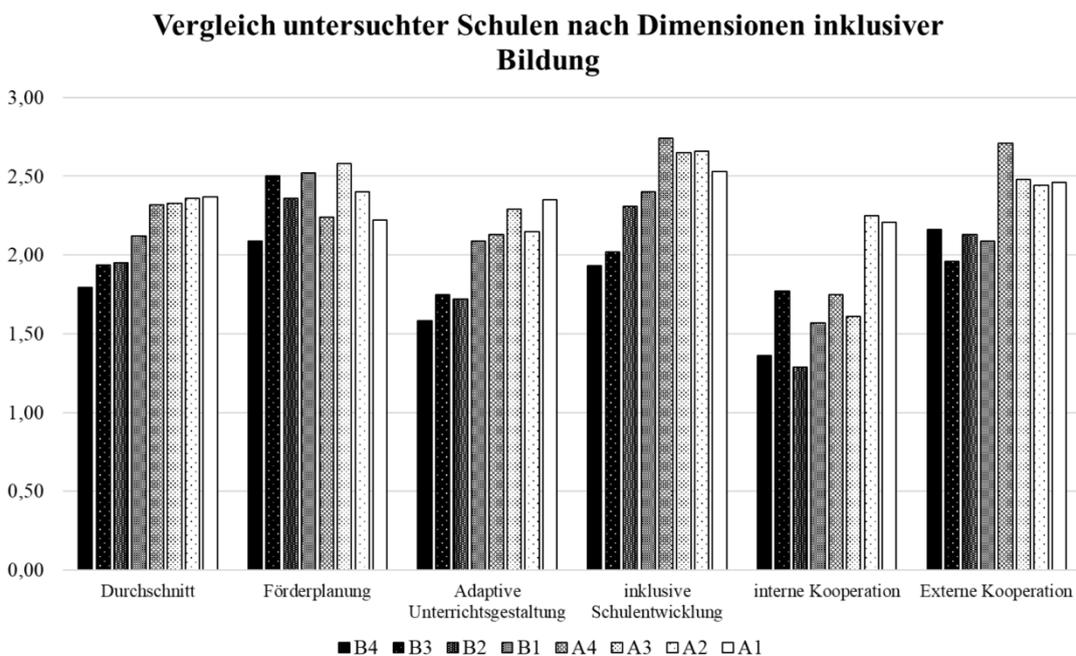


Abbildung 18: Vergleich ausgewählter Schulen über alle Dimensionen inklusiver Bildung (eigene Darstellung)

Abbildung 18 ist zu entnehmen, dass alle befragten Lehrkräfte unabhängig vom Durchschnittswert über alle Dimensionen inklusiver Bildung die Umsetzung einzelner Dimensionen relativ zueinander in ähnlicher Rangfolge bewerteten. Die Umsetzung *interner Kooperation* wurde hierbei von allen Schulen als am schlechtesten realisiert bewertet. Die Dimension *inklusive Schulkonzept* wurde hingegen über alle Schulen hinweg als am weitesten realisiert bewertet.

In der Dimension *Förderplanung* spiegelt sich die Rangfolge der Schulen nach Durchschnittswerten bezüglich der Umsetzung inklusiver Bildung nicht wider. Schulen mit durchschnittlich weniger gutem Umsetzungsgrad inklusiver Bildung sind in der Dimension der Förderplanung nicht automatisch schlechter als Schulen mit einem insgesamt höheren Umsetzungsgrad inklusiver Bildung.

In der Dimension der *externen Kooperation* wird die Unterscheidung der A- und der B-Gruppe besonders deutlich. Die Lehrkräfte der Schulen der B-Gruppe schätzten ihre Schulen in der Umsetzung dieser Dimension auf einem ähnlich niedrigen Niveau ein. Für Schulen der A-Gruppe hingegen erfolgte eine Selbsteinschätzung durch die Lehrkräfte hinsichtlich des Umsetzungsgrads auf einem gemeinsam deutlich höheren Niveau.

5.3 Ergebnisse der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung

Nachfolgend geht es um die Beantwortung der Frage, wie Lehrkräfte Artikulationsräume für inklusive Anerkennung eröffnen. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der qualitativen Erhebung präsentiert. Das hauptsächlich deduktiv gebildete Kategoriensystem mit induktiven Anpassungen umfasst insgesamt 638 Nennungen in sieben Kategorien.

Die beschriebenen Kategorien gliedern sich in die Definition der Lehrkräfte von *Kultur der inklusiven Anerkennung* (172) sowie die einzelnen Dimensionen inklusiver Bildung *Förderplanung* (65), *adaptive Unterrichtsgestaltung* (114), *inklusive Schulkonzept* (36), *interne Kooperation* (121), *externe Kooperation* (101) und *Wünsche* (29) (s. Tabelle 10).

Da eine unterschiedliche Anzahl an Interviews mit Grundschullehrkräften und Mittelschullehrkräften geführt wurde, wird neben der absoluten Anzahl an Nennungen auch stets ein gewichtetes, prozentuales Verhältnis der Nennungen zueinander angegeben.

Tabelle 10: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Kategorien der qualitativen Auswertung nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Kultur der inklusiven Anerkennung	106	66	172	46 %	54 %
Förderplanung	46	19	65	57 %	43 %
Adaptive Unterrichtsgestaltung	84	30	114	60 %	40 %
Inklusives Schulkonzept	27	9	36	62 %	38 %
Interne Kooperation	82	39	121	53 %	47 %
Externe Kooperation	75	26	101	61 %	39 %
Wünsche	17	12	29	43 %	57 %

Mit 172 von 638 Nennung entfallen die meisten Erwähnungen auf *Kultur der inklusiven Anerkennung*. Im Rahmen inklusiver Bildung wird die *adaptive Unterrichtsgestaltung* am häufigsten thematisiert, gefolgt von *interner Kooperation* und *externer Kooperation*. Die *Förderplanung* sowie das *inklusive Schulkonzept* nehmen in den Interviews weniger Raum ein.

Auch wenn insgesamt weniger Mittelschullehrerinnen als Grundschullehrerinnen interviewt wurden, thematisieren an Mittelschulen mit nur neun Nennungen (38 %) im Verhältnis zu 27 Nennungen (62 %) an Grundschulen überproportional wenige Lehrkräfte an Mittelschulen das *inklusive Schulkonzept*. Ein ähnliches Verhältnis offenbart sich für *Externe Kooperation* (39 % zu 61 %). Die gleiche Tendenz von Grundschule gegenüber Mittelschule lässt sich auch für die Kategorien *Förderplanung* (57 % zu 43 %) und *adaptive Unterrichtsgestaltung* (60 % zu 40 %) erkennen. *Kultur der inklusiven Anerkennung* und *Interne Kooperation* werden fast im selben Verhältnis von Mittelschullehrkräften und Grundschullehrkräften genannt. *Wünsche* hingegen werden verhältnismäßig eher durch Lehrkräfte der Mittelschule geäußert.

Wird die Verteilung der Nennungen zwischen Lehrkräften der Gruppen A und B betrachtet, lässt sich nach Abbildung 19 feststellen, dass in fast allen Kategorien mehr Nennungen von Lehrkräften der Gruppe A als von Lehrkräften der Gruppe B erfolgen. Ausnahmen bilden hierbei die *Kultur der inklusiven Anerkennung*, bei der annähernd

gleich viele Nennungen zu verzeichnen sind, und die Äußerung von *Wünschen*, die knapp häufiger von Lehrkräften der B-Gruppe genannt wird. Über drei Viertel der Nennungen eines *inklusive Schulkonzepts* und der *Förderplanung* entfallen auf Lehrkräfte der A-Gruppe.

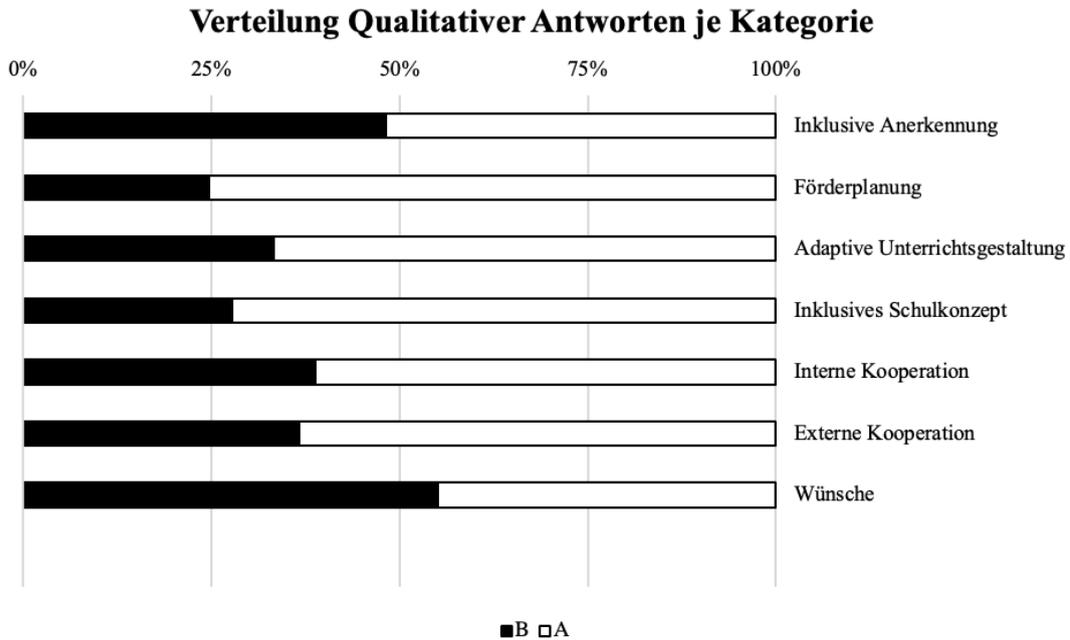


Abbildung 19: Verteilung der Nennungen in den Kategorien der qualitativen Auswertung nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

Die genannten Kategorien lassen sich jeweils in weitere Subkategorien detaillieren und werden im weiteren Verlauf dargestellt.

5.3.1 Kultur der inklusiven Anerkennung

Die Kategorie *Kultur der inklusiven Anerkennung* gliedert sich in die Subkategorien *Egalitäre Differenz* (36 Nennungen), *Wertschätzung* (30 Nennungen), *Kulturelle Anerkennung* (14 Nennungen), *Sensibilisierung* (39 Nennungen), *Gegenseitige Bereicherung* (5 Nennungen), *Grenzen inklusiver Anerkennung* (22 Nennungen) sowie *Meritokratie (Widerspruch)* (26 Nennungen).

Tabelle 11: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Kultur der inklusiven Anerkennung nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Kultur der inklusiven Anerkennung	106	66	172	46 %	54 %
<i>Egalitäre Differenz</i>	19	17	36	38 %	62 %
<i>Wertschätzung</i>	19	11	30	48 %	52 %
<i>Kulturelle Anerkennung</i>	9	5	14	49 %	51 %
<i>Sensibilisierung</i>	23	16	39	44 %	56 %
<i>Gegenseitige Bereicherung</i>	2	3	5	26 %	74 %
<i>Grenzen inklusiver Anerkennung</i>	14	8	22	49 %	51 %
<i>Meritokratie (Widerspruch)</i>	20	6	26	64 %	36 %

Aus Tabelle 11 geht hervor, dass für die Kategorie *Kultur der inklusiven Anerkennung* ein annähernd gleiches Verhältnis an Nennungen zwischen Mittelschullehrkräften und Grundschullehrkräften besteht. Hierbei ist festzustellen, dass *Egalitäre Differenz* mit 19 Nennungen (62 %) in der Mittelschule einen höheren Stellenwert als in der Grundschule mit 19 Nennungen (38 %) einnimmt. In der Subkategorie *Meritokratie (Widerspruch)* stellt sich mit sechs Nennungen (36 %) in der Mittelschule zu 20 Nennungen (64 %) in der Grundschule ein umgekehrtes Verhältnis dar. Alle anderen Subkategorien der *Kultur der inklusiven Anerkennung* werden hingegen annähernd gleich von Lehrkräften der Mittelschule und Grundschule benannt. Bei der *Gegenseitigen Bereicherung* erfolgen im Verhältnis sehr viel mehr Nennungen pro Lehrkraft in der Mittelschule als in der Grundschule.

Beim Vergleich der Nennungen zu den Subkategorien wie in Abbildung 20 lässt sich erkennen, dass *Kultur der inklusiven Anerkennung* bei Schulen der Gruppe A einen durchschnittlich ähnlichen Stellenwert wie bei Gruppe B einnimmt. Dabei entfallen für die jeweiligen Subkategorien geringfügig mehr Nennungen entweder auf Lehrkräfte der Schulen der Gruppe A oder B.

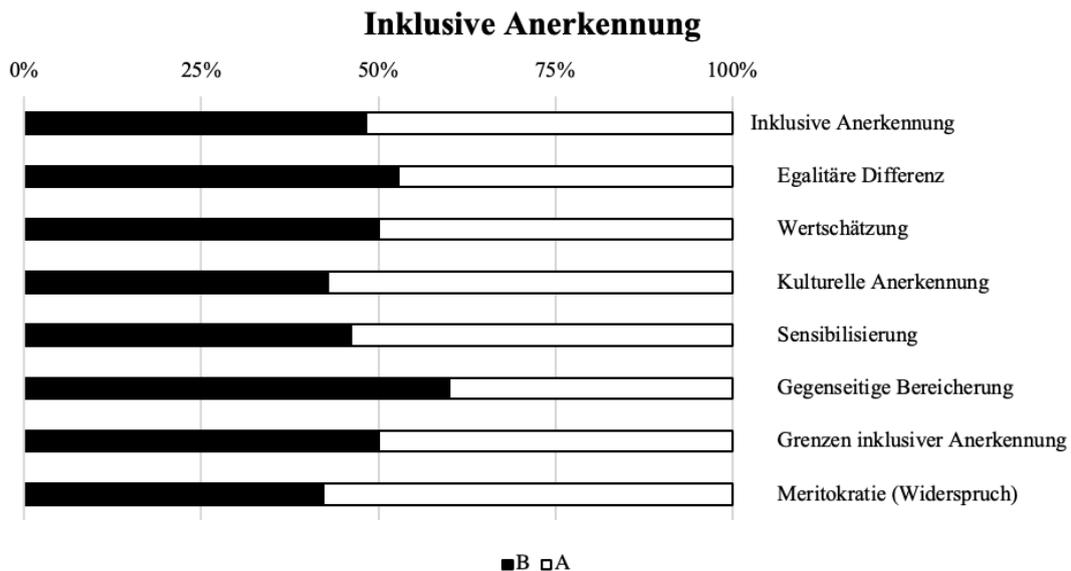


Abbildung 20: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Kultur der inklusiven Anerkennung nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

5.3.1.1 Egalitäre Differenz

Die deutlichste Definition der Lehrkräfte für eine Kultur der inklusiven Anerkennung tritt im Verständnis von egalitärer Differenz zutage (35 Nennungen). *Egalitäre Differenz* fungiert als Grundvoraussetzung für (inklusive) Anerkennung und äußert sich in einer Haltung der Wertschätzung durch Lehrkräfte bei gleichzeitiger Anerkennung der Verschiedenheit jeder einzelnen Schülerin. In dieser Subkategorie werden sämtliche Aussagen erfasst, in denen Lehrkräfte diese Haltung der egalitären Differenz zum Ausdruck bringen:

„Und diese Haltung berücksichtigt und beruht darauf, dass man anerkennt, dass Verschiedensein ganz normal ist und wertvoll ist. Und das ist die, sind diese Grund, Mittelpunkt von dieser Haltung. Und dann kann man irgendwie den Kindern oder auch den starken Kindern, anders gegenüberstehen“ (A3_L3, #14).

Egalitäre Differenz wird von Lehrkräften der A- und B-Gruppe gleichermaßen häufig thematisiert, inhaltlich unterscheiden sich die Aussagen jedoch stark.

Für Grund- und Mittelschullehrerinnen der A-Gruppe stellt egalitäre Differenz gelebten Alltag in und *Voraussetzung für die inklusive Schule* dar. Die Anerkennung

egalitärer Differenz wird beschrieben als eine Haltung, die „berücksichtigt und [darauf] beruht, dass man anerkennt, dass Verschiedensein ganz normal ist und wertvoll ist“ (A3_L3, #14).

Hierbei heben die Lehrkräfte hervor, dass die Schülerinnen sich durch individuelle Differenzen unterscheiden, diese aber *nicht zu unterschiedlichen Wertungen führen*: „weil es ist jedes Kind ist ein wertvoller Teil, egal wie die Leistung ist und das kommt auch in den Klassen zum Tragen“ (A1_L1, #27).

Lehrkräfte der A-Gruppe nehmen die Schwächen der Schülerinnen wahr, indem sie „zunächst einmal anerkennen, dass Kinder Förderaspekte mitbringen. Dass die zu berücksichtigen sind, weil sonst brauchen wir nicht von Inklusion reden.“, legen aber ihren *Fokus auf die Stärken und Ressourcen* der Kinder, beginnend mit der Anerkennung,

„dass das [der Förderbedarf] nichts Defizitäres ist, weil wir sind ja, das wissen Sie wahrscheinlich besser wie ich, seit 2003 weg von dem Defizitdenken, sondern haben auch einen Paradigmenwechsel gehabt mit Richtung Ressourcenorientierung. Also diese Ressourcenorientierung ist total wesentlich in der Inklusion“ (A3_L3, #14).

Dazu gehört „dass man jedes Kind so nimmt, wie es ist, und dass man das auch integriert und dass man das Handicap, was das Kind hat, jetzt gar nicht so rausstellt“ (A1_L2, #28).

Das gleichberechtigte Miteinander der Schülerinnen fördern die Lehrkräfte im Rahmen egalitärer Differenz durch *Beziehungsaufbau* (A1_L2, #30; A3_L2, #13).

Lehrkräfte der B-Gruppe nehmen vereinzelt ebenfalls die Stärken der Schülerinnen wahr, „weil jeder hat ja Stärken“ (B3_L1, #48), betonen hingegen aber häufiger die *Defizite der Schülerinnen* und definieren sie darüber: z. B. „Aber im Grunde sind das alles nur Kinder, die Defizite haben“ (B1_L1, # 52-54) und „jeder ist ja irgendwie Inklusionskind, weil jeder hat ja Fehler“ (B3_L1, #88). Hierbei wird ein Beispiel für fehlerzentriertes Lehren zum Ausdruck gebracht wird:

„Klar, die brauchen länger beim Lesen oder die machen viele Fehler, wenn sie mal vorrechnen oder wenn sie im Team rechnen müssen. Aber wir haben so eine Kultur bei uns, dass wir uns entweder gegenseitig korrigieren, also dass wir halt sagen ‚Okay, schau mal, das war dein Fehler oder das ist

dein Fehler‘ und geben Tipps oder wir akzeptieren denjenigen so, wie er ist, weil es gibt manche bei uns die haben, sage ich jetzt einfach, enorme Defizite, und wenn wir da jeden kleinen Fehler korrigieren würden (...) Das arme Kind ((lacht))“ (B3_L1, #84).

Ferner demonstrieren Lehrkräfte der B-Gruppe *Resignation*, wenn sie betonen, dass „man sich halt abfinden [muss], würde ich sagen. Also man muss es akzeptieren. Es ist so“ (B3_L1, #224), weil „es sind nun mal Individuen und der eine ist nicht dümmer, nur weil er ein bisschen länger braucht“ (B3_L3, #68).

Überdies wird als Beispiel zur Umsetzung egalitärer Differenz die Gleichbehandlung der Schülerinnen mit und ohne Behinderung genannt, indem allen Schülerinnen gleiche Grenzen gesetzt werden: „Also die sind ja auch teilweise richtig frech und da muss man dann schon auch Grenzen zeigen, also ich behandle wirklich - oder ich versuche es - zum Großteil alle gleich zu behandeln, ja“ (B4_L2, #28).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Lehrkräfte der A- und B-Gruppe egalitäre Differenz als wesentlich empfinden und ihren Schülerinnen erklären, dass es relevant ist, „Jeden zu akzeptieren, wie er ist“ (B3_L3, #27). Sie unterscheiden sich jedoch in der Erklärung, weshalb diese Akzeptanz geboten ist.

Lehrkräfte der B-Gruppe vermitteln egalitäre Differenz, indem sie aufzeigen, dass alle Schwächen und Fehler haben:

„Und das verdeutliche ich meinen Schülern auch immer wieder, indem ich sage, dass jeder anders ist. Auch die, die jetzt keine Erkrankung haben, dass auch die die komischen Seiten an sich haben, die ich ihnen dann auch manchmal vor Augen führe, wo sie dann drüber nachdenken und feststellen: Okay, ich bin ja auch anders als die anderen und bin deswegen ja trotzdem nicht krank oder habe irgendwas“ (B3_L3, #27).

Lehrkräfte der A-Gruppe vermitteln egalitäre Differenz, indem sie die individuelle, wertzuschätzende Gleichwertigkeit aller Kinder betonen:

„Und ja, also so, aber ja, ich glaube, dass ich, ich sehe zwar schon die Inklusionskinder, aber (...) für mich sind die (...)/ Das klingt jetzt doof, aber die sind alle so auf einer Ebene, also ich sehe die nicht so, ja, der ist so und der ist so und der ist so, sondern die sind jetzt nicht alle gleich, das auf

keinen Fall, sondern ich sehe jedes Kind als Individuum und versuche das auch zu schätzen, also wertzuschätzen, genau“ (A3_L2, #23).

5.3.1.2 Wertschätzung

In der Subkategorie *Wertschätzung* werden alle Nennungen zusammengefasst, in denen Lehrkräfte Wertschätzung gegenüber Schülerinnen als gelebten inklusiven Wert zum Ausdruck bringen:

„Ja, auf jeden Fall, also klar, also Wertschätzung ist das A und O, dass man das Kind wertschätzt, jeder Mensch will wertgeschätzt werden. Also und das in der Klasse ist genauso wichtig und auch untereinander müssen sie es lernen, dass sie sich gegenseitig wertschätzen, egal ob das jetzt eine gute Leistung bringt oder nicht“ (A3_L2, # 17).

Lehrkräfte der A- und B-Gruppe thematisieren Wertschätzung gleichermaßen und in ähnlicher Form.

Entsprechend dem Gedanken der egalitären Differenz wird Wertschätzung durch die Lehrkräfte nicht an das Ergebnis gekoppelt, sondern *leistungsunabhängige Wertschätzung* gegeben. Grundlage hierfür ist die „grundsätzlich [...] wertschätzende Haltung“ der Lehrkräfte, die sie als Kultur im Klassenzimmer etablieren:

„und ich denke, das spüren die Kinder auch. Und die Kinder, egal wie die jetzt von den Leistungen sind, sind den Lehrern und auch in der Klasse genauso offen gegenüber und wir haben da auch von sehr leistungsstarken, die mit sehr leistungsschwachen durchaus befreundet sind, weil sie sich eben persönlich mögen und da nicht geguckt wird, was der in Mathe oder Deutsch oder so kann. Im Gegenteil, die versuchen sich dann zu unterstützen auch gegenseitig“ (A1_L1, #29).

Teilweise wird auch *Leistung unabhängig vom Ergebnis* wertgeschätzt und das Bemühen als solches bereits anerkannt: „wenn ein Kind jetzt zum Beispiel Schwierigkeiten hat bei der Feinmotorik oder dann kriegt es trotzdem einen Stempel, wenn ich sehe, es hat sich da bemüht“ (A3_L2, #5).

Grundlage hierfür ist das Mittel der *positiven Verstärkung*, die sich durch eine wertschätzende innere Perspektive und infolge einer wertschätzenden Kommunikation ausdrückt: „Ja, ich denke, das ergibt sich ganz automatisch, weil jeder kann irgendwas total gut [...] das sind ja oft auch tolle Beiträge, die dann mal kommen und die muss man dann halt auch wertschätzen einfach“ (A4_L1, #37). Entsprechend wird in der Kommunikation mit den Schülerinnen bezüglich deren Leistung das Positive statt dem Negativen hervorgehoben (A3_L2, #43).

Eine Lehrkraft begründet die leistungsunabhängige Wertschätzung im *Wunsch nach Anerkennung*: „Wertschätzung ist das A und O, dass man das Kind wertschätzt, jeder Mensch will wertgeschätzt werden. Also und das in der Klasse ist genauso wichtig und auch untereinander müssen sie es lernen, dass sie sich gegenseitig wertschätzen, egal ob das jetzt eine gute Leistung bringt oder nicht“ (A3_L2, #17).

Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe darin, Ansatzpunkte zur positiven Verstärkung für jede Schülerin zu finden und zu spiegeln: „wenn mir irgendwas Positives auffällt, gleich sagen: ‚Super gemacht!‘. Also da muss man dann wirklich wie so ein Schatzsucher gucken was könnte ich jetzt heute finden, was ich lobend erwähnen könnte“ (B3_L2, #42).

Viele Lehrkräfte geben an, dass sie Wertschätzung in Form von *Belohnungen* kommunizieren: „In das Hausaufgabenheft mache ich jetzt jeden Tag einen Smiley oder keinen Smiley, je nachdem, ob er es geschafft hat, heute sich zurückzuhalten, zurückzunehmen und das hat ganz viel bewirkt. Der strengt sich jetzt plötzlich total an“ (A3_L4, #139).

Auch in anerkennenden Worten wird Wertschätzung formuliert (B3_L3, #25). Eine Lehrkraft erklärt, dass *Wertschätzung unterschiedlich gegeben* werden muss – je nach Zugang der Schülerin: „bei manchen Schülern, da hilft es dann schon mal, wenn man mal nur ein bisschen die Nähe sucht, indem man halt mal kurz auf die Schulter klopft oder so und manche Schüler, wenn man nur in die Nähe kommen würden, würden halt völlig ausflippen“ (A4_L3, #47).

Die Lehrkräfte verstehen Wertschätzung als Teil der Kultur ihrer Schule, der sich insbesondere in der *Willkommenskultur* ausdrückt: „Kindern das Gefühl geben, du bist hier erwünscht“ (A3_L1, #24). Diese Kultur der Wertschätzung wird allen schulischen

Akteurinnen gegenüber gelebt: „Wertschätzung leben wir eigentlich alle hier. Egal, wem gegenüber. Ob das jetzt im Kollegium ist, als auch mit Eltern, mit Kindern“ (A1_L1, #29).

Zur Etablierung dieser Kultur der Akzeptanz und Wertschätzung sei nach Aussage einer Lehrkraft die Kommunikation besonders relevant: „Reden. Tatsächlich viel reden und sie müssen lernen / Ich vergleiche das immer mit ihrer Arbeitswelt später auch, dass sie einfach lernen, später auch andere zu akzeptieren, mit ihnen arbeiten zu können, ohne dass sie sie lieben müssen“ (B3_L3, #25).

5.3.1.3 Kulturelle Anerkennung

In der Grund- und Mittelschule definieren Lehrkräfte *kulturelle Anerkennung* als Respekt gegenüber Schülerinnen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte:

„Wir haben eine Schülerin, die über eine Schiffsfracht mit nach Deutschland kam und ja, die hat einfach auch mal erzählt davon und die Schüler wissen, dass ich da ganz empfindlich reagiere, wenn jemand das nicht schätzen kann, was da passiert ist [...] Und bei mir gibt es keine dummen Fragen. Die können mich alles fragen und das wissen sie auch“ (B3_L3, #23).

Darüber hinaus wird kulturelle Anerkennung als *Selbstverständlichkeit von Unterschieden*, etwa in der Hautfarbe, gesehen (B4_L2, #38): „meine Oma sagt immer: Hast viele Ausländer? Die sind alle gleich.“ Und da sage ich: „Oma, ich habe Kinder, ich unterrichte Kinder“ (B4_L2, #51).

Kulturelle Anerkennung findet für die Lehrkräfte in unterschiedlichen Formen Ausdruck. Grund- und Mittelschullehrerinnen berichten von *Schulfesten* (A1_L2; B2, L1), bei denen Vielfalt und Anerkennung kultureller Hintergründe eine zentrale Rolle spielen:

„Wir haben schon mal ein Sommerfest gemacht, ein interkulturelles Sommerfest, da haben wir dann wirklich mal so alle gesehen, aus wie vielen Ländern besteht denn überhaupt das [Name der Schule]? Und wir haben auch Kolleginnen, die Migrationshintergrund haben. Also das ist nicht wenig“ (A1_L2, #24).

Eine Lehrkraft der B-Gruppe berichtet von einem ähnlichen Ansatz in kleinerer Umsetzung mit Frühstück, bei dem Nationalgerichte ausgetauscht werden (B4_L1, # 38). Eine weitere Lehrkraft der A-Gruppe äußert, dass sie einen Artikulationsraum im Rahmen der kulturellen Anerkennung geschaffen hat, in dem Schülerinnen zum Thema „Wir in der Welt“ gemeinsam „Referate über die anderen Länder“ gehalten haben:

„da hatte ich eben eine Schülerin aus Afghanistan und die hat mit einer Mitschülerin zusammen Afghanistan eben vorgestellt und die konnte aber ganz lange nicht darüber sprechen, über ihr Land, und ich habe gesagt, ihr dürft jetzt gerne/ und das war ganz toll, dass sie dann aber das Referat dazu gemacht hat. Und ich habe zu ihr gesagt, sie darf einfach, also die Kinder dürfen dann immer Fragen stellen, habe ich gesagt, die Kinder dürfen fragen und sie soll aber bitte nur das beantworten, was sie mag. Und wenn sie etwas halt nicht beantworten will, dann halt nicht“ (A4_L1, #35).

In einer anderen Grundschule gibt es eine *Nachmittagsbetreuung* für Schülerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Eltern, zu der die Schülerinnen erst kommen, nachdem sie zuhause Mittag gegessen haben:

„Die gehen dann aber mittags nach Hause. Das heißt es ist nur für Eltern, die mittags, also die da sind und die Kinder versorgen können und die dann wieder zuverlässig hierher schicken können. Was viele Eltern oder gerade die jetzt aus anderen Kulturkreisen kommen sehr bevorzugen, weil das mit dem Essen in der Schule hier oft schwierig ist. Also das heißt die können den Kindern das Essen zubereiten, was sie gewohnt sind und auch noch mal ein bisschen Heititei machen und dann schicken sie sie wieder hin“ (B1_L2, #27).

Lehrkräfte schildern allerdings auch, dass eine Anerkennung des kulturellen Hintergrunds schwieriger wird, wenn Inklusion *in höheren Klassenstufen* stattfindet, da die Anerkennung des kulturellen Hintergrunds mit der Wissensvermittlung konfligiert:

„je höher die Jahrgangsstufe wird, desto mehr geht es auch, dass der Unterricht, also dass wirklich was gelernt werden muss, halt wichtig ist und desto weniger Zeit hat man für so Sachen auch. Also in sieben, acht hat man es vielleicht noch, in der neunten Klasse merkt man wirklich: Okay, wir müssen jetzt auf den Abschluss / Ich habe jetzt einen neuen Schüler aus

Jordanien in der Klasse. Da ist natürlich die Integration schwierig. Der integriert sich jetzt auch nicht so von selbst, ist selber auch sehr zurückhaltend. Das ist dann sehr schwierig, wenn der in der 9. Klasse im laufenden Schuljahr noch dazukommt, da ist es dann ganz schwierig noch mit der Integration“ (A4_L3, #55).

Ein Mittelschullehrer konstatiert, dass kulturelle Anerkennung über die Lehrkräfte stattfindet, „über den Lehrer selber, wie der sich einbringt, wie er es macht“ (B2_L1, #66).

5.3.1.4 Sensibilisierung

Unter *Sensibilisierung* verstehen Lehrkräfte, durch Gespräche, Sozialübungen sowie Konfliktarbeit die Schülerinnen hinsichtlich gegenseitiger Akzeptanz zu sensibilisieren:

„Mit Gesprächen und mit meiner Haltung. Also sie spüren dann wirklich, dass mir das nicht passt, wie sie sich verhalten und erkläre ihnen auch, wie sie sich verhalten, also wie sie sich fühlen würden in so einer Situation. Ob es immer wirkt, weiß ich nicht, glaube ich auch nicht, aber durch Gespräche kann man schon viel erreichen bei den Kindern“ (B3_L3, #42).

Als Grundlage für jegliche Sensibilisierung werden von Lehrkräften das *Gespräch* und der stete *Austausch* mit und zwischen den Schülerinnen betrachtet: „Das ist die totale Grundlage, mit den Kindern zu sprechen“ (A3_L3, #4). Es ist notwendig, dass für die Kinder Transparenz geschaffen wird und hinsichtlich Inklusion „man mit offenen Karten spielt“ (B3_L1, #88).

Zu den Inhalten dieser Gespräche zählt es, ein *gemeinsames Verständnis von Inklusion* in der Klassengemeinschaft zu etablieren:

„wir haben einfach drüber gesprochen, dass jeder anders ist, jeder Schwächen und Stärken hat und ja und jeder dort arbeitet, wo er gerade Probleme hat“ (B3_L3, #25).

Ziel der Lehrkräfte ist darüber hinaus, dass *gegenseitige Anerkennung* durch Gespräche „zur Normalität“ werde (B3_L3, #86).

Auch hinsichtlich der Frage nach *Gerechtigkeit* aus Lehrerinnenperspektive fungiert das Gespräch für die Lehrkräfte als zentrales Mittel zur Sensibilisierung:

„Also es ist dann oft auch, wenn die Kinder dann mal zur Förderung draußen sind, dass man mit den anderen Kindern eine Klassenkonferenz macht und das bespricht. Oder auf Anlass, wenn man merkt, okay, jetzt beschweren sich gerade wieder mehrere und sagen: ‚Ey das ist aber ungerecht, so wie es im Moment ist‘. Dann ist Zeit, dass man das Thema noch mal aufgreift und redet“ (A3_L1, #18).

Neben dem Gespräch kann Sensibilisierung auch in *anderen Formen* erfolgen. Eine Lehrkraft der A-Gruppe gibt als Beispiel eine Übung im Sport an, in der einige Schülerinnen blind sind oder nicht laufen dürfen. Dadurch werden die Beeinträchtigungen erfahrbar und das Verständnis dafür verbessert:

„Dann merken die Schüler dann auch schon: Okay, da ist die Behinderung, die eigentlich der eine hat oder der Förderbedarf eigentlich harmloser im Vergleich zu, dass ich da fünf von den eigentlich Gesunden da rüber tragen muss und drei muss ich führen, weil sie nix sehen. Solche Sachen“ (A3_L3, #49).

Sensibilisierung wird auf Klassenebene oder schulweit durchgeführt. Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik beschreibt, wie sie eine *schulweite Sensibilisierung* für das Inklusionsprofil umgesetzt hat:

„deshalb hatten wir das jetzt letztes Jahr, dass wir erst einmal, dass ich einfach nur einmal durch alle Klassen für zehn Minuten durchgegangen bin und kurz was über Behinderung und Inklusion erzählt habe, aber das sieht man jetzt, wie wenig da hängenbleibt, weil ich sage jetzt auch immer: ‚Was wisst ihr denn über Inklusion, was bedeutet das denn?‘ Und dann sagen die manchmal: ‚Ja, also das sind die Schüler mit Behinderung‘. Und dann sage ich: ‚Ja, hm, aber was ist da jetzt genau die Inklusion?‘ – ‚Ja, dass die behindert sind‘. Und dann gibt es ja diese Schaubilder mit dem Exklusion hin zu Inklusion und anhand dessen thematisieren wir das dann eigentlich nochmal und dann, naja, auch wenn es nur bei jedem zweiten Schüler hängenbleibt, glaube ich, ist da auf alle Fälle dann was gewonnen“ (B4_L3, #24).

Eine Sensibilisierung kann auch *im Klassenverband* durchgeführt werden:

„Ich habe das auch schon miterlebt, da müssen zum Beispiel Kinder Skihandschuhe anziehen und Gegenstände erfühlen und sie versucht dann praktisch die Kinder dazu zu sensibilisieren und dann spricht man darüber. Es gibt Kinder, die haben diese Gefühle nicht und wie fühlst du dich, wenn du das jetzt nicht erfühlen kannst? Oder sie verbindet die Augen, also sie macht das auf spielerische Art und Weise und dann spricht man darüber und dann wird auch angesprochen, dass dieses Kind jetzt vielleicht da ein Problem hat, dass sich die Kinder reinfühlen können“ (A1_L2, #28).

Insbesondere im Fall einer Allergie ist eine präventive Sensibilisierung ggf. lebensnotwendig (A4_L2, #84).

Auch im *Lehrplan* ist Sensibilisierung ein fester Bestandteil (B3_L3, #23), beispielsweise im LehrplanPLUS (A2_L2, #24). Eine Grundschullehrkraft berichtet, dass die Sensibilisierung „einfach eine große Arbeit in [Klasse] 1/2“ ist (A3_L4, #171).

Neben präventiven Sensibilisierungen werden auch zur *Intervention* situative Sensibilisierungsgespräche von Lehrkräften geführt, „wenn jetzt ein Kind aggressiv ist, zum Beispiel, weil damit die anderen schlecht umgehen können“ (A4_L1, #27).

Eine situative Sensibilisierung ist beispielsweise dann notwendig, wenn keine präventive Sensibilisierung stattgefunden hat (ggf. aus bewusster Entscheidung heraus): „wir haben das ja situativ behandelt, weil wir haben ganz bewusst entschieden, dass wir am Anfang das jetzt nicht thematisieren, dass wir jetzt hier fünf Kinder drin haben, die motorisch eingeschränkt sind“ (B4_L2, #34).

Eine Lehrkraft der B-Gruppe gibt an, dass Schülerinnen *selbst darüber entscheiden*, ob in der Klasse ihre Beeinträchtigung thematisiert wird oder nicht. Möchte die Schülerin keine Thematisierung, entfällt auch die Sensibilisierung (B3_L3, #76).

Sensibilisierung wird von den Lehrkräften als Besonderheit an Schulen mit dem Profil Inklusion wahrgenommen:

„Aber glaube ich, bei uns ist die Sensibilität in den Klassen einfach nochmal ein bisschen höher, als so an anderen Schulen. Weil sie es gewöhnt sind. Weil es einfach von Anfang an so war. Und sie oft ja auch schon aus Kindergärten kommen, die schon integrativ arbeiten“ (A3_L1, #14).

5.3.1.5 Gegenseitige Bereicherung

Lehrkräfte definieren *gegenseitige Bereicherung* als Anerkennung von Vielfalt, die einen Mehrwert in der Klasse für Schülerinnen mit Behinderung ebenso wie für Schülerinnen ohne Behinderung verkörpert:

„Das merkt man gerade gut an den Kindern mit einer geistigen Behinderung. Die sind so eine Bereicherung. Unglaublich was man da lachen kann auch ja. Und was das Ganze entspannt. Ganz toll. Also die fehlen uns eigentlich sogar fast [...] also die starken Kinder, die also keine Förderbedarfe haben, keine Beeinträchtigungen und so, die haben sie halt verdeckt woanders, die werden wirklich in ihrer, in ihrer sozialen Entwicklung gefördert“ (A3_L3, #74).

Den Schülerinnen diese gegenseitige Bereicherung zu vermitteln, ist für die Lehrkräfte von Bedeutung. Voraussetzung dazu ist es, zu erklären, dass Beeinträchtigungen, die zu einem Förderbedarf führen, nichts Negatives sind (B3_L3, #94).

Durch das Anerkennen der gegenseitigen Bereicherung wird das Sozialverhalten der Schülerinnen mit Förderbedarf (A3_L4, #55) und ebenso das Sozialverhalten von Schülerinnen ohne Förderbedarf gestärkt. Schülerinnen mit Behinderung werden von Schülerinnen ohne Behinderung „mitgezogen“ (B3_L3, #84).

5.3.1.6 Grenzen inklusiver Anerkennung

In der Subkategorie *Grenzen inklusiver Anerkennung* werden alle Aussagen zusammengefasst, in denen Lehrkräfte zum Ausdruck bringen, dass sie bei der Umsetzung inklusiver Anerkennung in der allgemeinen Schule an Grenzen stoßen:

„Ich würde auf keinen Fall die Förderzentren abschaffen, ich finde die ganz, ganz wichtig und es ist auch eben ganz wichtig wirklich zu überlegen: Ist das Kind jetzt hier [Schule mit dem Schulprofil Inklusion] besser aufgehoben oder ist das Kind besser im Förderzentrum aufgehoben? [...] Es ist immer von Fall zu Fall natürlich unterschiedlich“ (A1_L2, #34).

Grenzen inklusiver Anerkennung werden von Lehrkräften der A- und B-Gruppe in unterschiedlichen Bereichen der Arbeit mit Schülerinnen mit Behinderung wahrgenommen.

Mehrere Lehrkräfte erklären, dass der Umgang mit *Verhaltensauffälligkeiten* bei Schülerinnen nur schwer umsetzbar ist, da hier die Klassengemeinschaft gefährdet ist:

„wenn Kinder zu uns kommen, die nicht nur ein Problem haben, sondern die zusätzlich zu der Krankheit noch verhaltensauffällig sind. Und da finde ich, stößt man dann schon an die Grenze, weil die können einem die Klassengemeinschaft kaputt machen, wenn man sich nur noch um dieses Kind kümmern muss, dass ein Unterricht läuft, dann finde ich, da ist da eine ganz starke Grenze“ (A1_L2, #32).

Dies verstärkt sich, wenn die Verhaltensauffälligkeit von Gewalt begleitet wird. In diesem Fall müssen Lehrkräfte das Wohl der Klasse gegenüber der Inklusion einer einzelnen Schülerin abwägen:

„Und das ist für mich so eine Grenze auch wo ich sage also (...) dann merke ich, ich bin halt auch der Beschützer quasi von 16 anderen Kindern. Ich will diesem Kind schon helfen, aber wenn von diesem, wenn da gar nichts möglich ist und es so schwer abzuschätzen ist, dann ist das echt schwierig“ (B3_L2, #10).

Zentrale Frage in der Abwägung ist aus Sicht der Lehrkräfte stets, ob Inklusion in dieser Situation möglich oder eine Förderschule für das verhaltensauffällige Kind und die Klassengemeinschaft die bessere Lösung ist (A1_L2, #32).

Die Lehrkräfte erkennen hierbei, dass auch ihren persönlichen Fähigkeiten Grenzen gesetzt sind: „Ich hatte einen Schüler letztes Jahr, der irgendwie so sozial-emotionale Schiene gegangen ist und dem konnte ich nicht helfen“ (B3_L3, #90).

Neben Verhaltensauffälligkeiten stellen auch schwere *geistige Beeinträchtigungen* eine Grenze für die Umsetzung inklusiver Anerkennung dar, da die nötige Ausbildung fehlt und eine Bereitstellung differenzierter Lernmaterialien nicht möglich ist. In diesem Fall beschreiben Lehrkräfte Spezialschulen als den besseren „Förderort“ (A4_L3, #43).

Herausfordernd werden Situationen beschrieben, in denen Eltern eine Förderschule für ihr Kind nicht in Betracht ziehen:

„Also die Eltern wollten nicht wahr haben, dass ihr Kind an eine andere Schule gehen soll und das hat dann bis zur dritten Klasse gedauert, bis die Eltern eingesehen haben, die spezielle Schule ist für das Kind einfach viel geeigneter. Also für das Kind war es eigentlich eine Tortur. Also er stieß hier tagtäglich nur an seine Grenzen“ (A4_L2, #92).

Auch im Rahmen der *Identitätsgefährdung* erkennen Lehrkräfte eine Grenze inklusiver Anerkennung:

„Und die [Schülerinnen mit Förderbedarf in emotionaler und sozialer Entwicklung] sind dann ständig überfordert und sie merken ständig, die anderen können das alles besser. Da finde ich, ist so eine gewisse Grenze der Inklusion für mich“ (A1_L1, #39).

Eine andere Lehrkraft nennt als Beispiel, dass Schülerinnen mit Behinderung in der Partnerinnenwahl eingeschränkt sind, weil sich diese nur in andere Schülerinnen mit Behinderung verlieben würden: „Wir haben einen Schüler, auf den jetzt vier Mädels stehen und ja, also gerade wenn die jetzt auf einem Förderzentrum wären, dann hätten die mehr Auswahl“ (B4_L3, #60).

Auch in diesen Fällen empfinden Lehrkräfte eine Förderschule als einen Ort, an dem es den Schülerinnen mit Förderbedarf besser geht (A4_L1, #45).

Aufgrund der genannten Beispiele spielen aus Sicht der Lehrkräfte Förderzentren auch bei der Umsetzung von Inklusion in der allgemeinen Schule eine relevante Rolle im Schulsystem:

„Ich denke, solange unser Schulsystem so ist wie es ist, haben einige Kinder keine Chance und die haben wirklich einen guten Schonrahmen dort, gute Verhältnisse, gute Lehrer. Auch zum Teil Fachdienste vor Ort, also Sozialpädagogen, Heilpädagogen, was weiß ich. Also ich würde das ungern über den Haufen schmeißen. Weil das kann man in dem Schulsystem nicht in der Art bieten und gleichwertig stark an das Kind ranbringen“ (A3_L3, #24).

Neben den Grenzen inklusiver Anerkennung, die in einer bestmöglichen Lernumgebung für Kinder mit besonderem Förderschwerpunkt begründet liegen, zeigen Lehrkräfte auch Grenzen inklusiver Anerkennung auf, die aufgrund eines Mangels an Ressourcen in der allgemeinen Schule entstehen.

Eine Lehrkraft erläutert, dass durch *fehlende Professionalisierung in der adaptiven Unterrichtsgestaltung* eine Ohnmacht der Lehrkräfte entsteht, und verdeutlicht dies mit einer Erinnerung an der Einführung des Schulprofils Inklusion an ihrer Schule:

„Ja, also wenn die Kinder kommen und ihr wisst nicht, was ihr mit denen anfangen sollt, dann setzt sie in die Ecke und lasst sie mit Bauklötzen spielen, weil das können wir nicht auch noch (unv.) Und das ist mir so in Erinnerung geblieben, weil ich da diese Ohnmacht so raus gehört habe, die die Lehrer in dem Moment haben. Ich glaube, es ist ganz oft ein Ohnmachtsgefühl“ (A2_L2, #56).

Eine andere Lehrkraft ergänzt, dass durch *fehlende Professionalisierung in der Förderplanung* eine inklusive Anerkennung lediglich in engen Grenzen umgesetzt werden kann:

„und wir zu wenig geschult sind, gerade im Bereich sonderpädagogischer Förderbedarf. Da / Wenn ich jetzt hier an die Förderpläne denke, die wir Lehrer schreiben sollen und von denen wir noch NIE etwas gehört haben, wir geben unser Bestes, aber ich sehe, wenn die Förderlehrer die schreiben, die haben einfach mehr Ausbildung dazu“ (B3_L3,#1).

Zusammenfassend erklärt eine Lehrkraft, dass die Umsetzung inklusiver Anerkennung durch die gegebenen Rahmenbedingungen begrenzt ist, denn:

„Wenn die Rahmenbedingungen noch besser wären und ich die Ausbildung hätte dafür, würde ich das mit Handkuss machen wollen und auch mit einer reduzierten Klassenstärke und halb-halb, also Inklusionskinder und Regelkinder in einer Klasse, dann würde ich das richtig gerne machen, weil da kann man auch erzieherisch total viel erreichen“ (B4_L2, #65).

5.3.1.7 Meritokratie (Widerspruch)

Lehrkräfte nehmen wahr, dass eine Kultur der inklusiven Anerkennung mit einem meritokratischen (Schul-)System kaum vereinbar ist. Den Widerspruch zwischen Partizipation aller Schülerinnen bei gleichzeitiger Selektionsaufgabe der Institution Schule veranschaulichen die Lehrkräfte wie folgt:

„Also// ich erleb das schon. Das ist schon ein Spagat. Denn und da bin ich dem System auch wahnsinnig böse. Einerseits Inklusion so vehement zu fordern, wie das im Moment der Fall ist, von allen Schulen, von allen Lehrern. Und auf der anderen Seite aber im System so hart zu bleiben, wie es einfach ist“ (A3_L1, #36).

Die *Bewertung durch Noten* wird hierbei sowohl von Lehrkräften an Schulen aus der A- als auch aus der B-Gruppe als zentraler Auslöser dieses Widerspruchs wahrgenommen, „weil halt die Noten das Ein und Alles sind“ (A3_L1, #48). Dies zeigt sich insbesondere beim Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, wenn zum Beispiel um „0,2 Punkte zum Übertritt“ gefeilscht werden (A3_L1, #48).

Der Umgang mit diesem Widerspruch im Fall der Noten wird von Lehrkräften aus der A- und B-Gruppe unterschiedlich wahrgenommen, was sich im Umgang mit diesem Thema offenbart.

Eine Lehrerin aus einer Schule der A-Gruppe hat für sich einen Umgang mit der Bewertung durch Noten gefunden und wünscht sich lediglich mehr Flexibilität:

„Also dieser Wert, ich bin nicht gegen Noten und ich finde auch die Noten, die viele Kinder nehmen, die, für die ist das ja auch was Positives. Ja, man kriegt ja auch gerne mal rückmeldet, dass man irgendwas gut oder sehr gut gemacht hat. Also ich will die Noten nicht weghaben, aber ich hätte gerne als Lehrer ein bisschen mehr Flexibilität“ (A3_L1, #54).

Eine andere Lehrkraft der A-Gruppe schildert, dass dieser Widerspruch existiert und der Vergleich durch Noten im Rahmen von Kommunikation mit den Schülerinnen thematisiert werden muss:

„Der ist eigentlich für die Inklusion sehr kontraproduktiv. Und da in dem Punkt muss man wirklich eine Haltung finden und ansetzen und den

Kindern vermitteln, dass es okay ist, entweder dass es keine Note hat oder auch meistens eine schlechte, wenn die Noten drin bleiben“ (A3_L3, #4).

Lehrkräfte aus Schulen der B-Gruppe hingegen teilen eher die Auffassung, dass der durch Benotung ausgelöste Widerspruch „nicht gerecht“ für leistungsstarke und leistungsschwache Kinder ist und nur aufgelöst werden kann, „indem es gar keine Noten geben würde“ (B3_L2, #54). Auch eine Lehrkraft aus der A-Gruppe schließt sich dieser Meinung an, die Benotung als Hindernis für die „Persönlichkeitsbildung und -stärkung“ der Schülerinnen verantwortlich macht (A3_L4, #218). Sie fordern stattdessen eine Veränderung des Bildungssystems, „wenn die Inklusion richtig fruchten soll, weil genauso, wie es die Kritiker sagen, steht am Ende dieser Leistungsnachweis“ (B3_L3, #44).

Das *Verhältnis der Schülerinnen zur Benotung* wird ebenfalls von Lehrkräften aus Schulen der B-Gruppe als kritisch angesehen. Die Leistungsorientierung wird von Schülerinnen mit Förderbedarf als Funktionsprinzip der Gesellschaft wahrgenommen, sodass sie sich selbst trotz potenziellen Notenschutzes unter einen Leistungsdruck stellen: „sie wollen bewertet und sie wollen eine Einordnung und sie wissen es ja eh und gerade unsere Schüler wissen es ja schon dreimal, dass sie letztendlich ja, ja, sich für dumm halten ab und zu“ (B2_L1, #44).

Auf der einen Seite wird eine Benotung für Schülerinnen mit Förderbedarf als kritisch erachtet, „weil dieses ständige Sechsenkriegen ein Kind einfach dermaßen demotiviert“ (B1_L2, #69), „die kriegen in dem Moment immer wieder - auf Deutsch gesagt - eine Klatsche“ (B3_L1, #74). Auf der anderen Seite gilt eine Notenaussetzung ebenfalls als Stigmatisierung der Schülerin, „weil das nämlich damit verbunden ist, dass das Kind dann keine Noten kriegt. Das heißt, es ist dann offensichtlich, dass es in irgendeiner Form anders ist. Und das wollen die Eltern dann oft auch nicht“ (B1_L2, #59).

Der Widerspruch zwischen dem Inklusionsanspruch und der Selektionsaufgabe zeigt sich insbesondere bei den Übertritten von Grundschule zur weiterführenden Schule sowie zum Arbeitsmarkt.

Lehrkräfte aus Schulen der A- und B-Gruppe geben an, dass beim *Übertritt von Grundschule zur weiterführenden Schule* in der vierten Klasse ihre Schülerinnen und sie selbst in einem starken Spannungsfeld stehen:

„Aber wenn mal so einen Schritt zurücktritt, dann denkt man, das ist die Quadratur des Kreises, was wir da versuchen. Also und je näher man zur vierten Klasse hinkommt, desto paradoxer wird es eigentlich. Also das ist eigentlich nicht aufzulösen“ (B1_L2, #53).

Von Grundschullehrkräften wird der angenommene Leistungsdruck an weiterführenden Schulen im Widerspruch zum inklusiven Schulbetrieb der Grundschule wahrgenommen:

„Es gibt für mich persönlich den Widerspruch (...)/ Was ich ein bisschen schade finde, ist dass wir den Kindern hier so einen guten Weg bereiten und dann, wenn es dann in die weiterführenden Schulen geht, dann eben leider Leistung viel mehr, also viel, an erster Stelle steht oder weiter vorne steht als jetzt ich bei MIR“ (A3_L2, #35).

Eine Lehrkraft aus einer Schule der B-Gruppe hebt hervor, dass sie den Widerspruch zwischen gelebter Inklusion in der Schule und der meritokratischen Gesellschaft beim *Übertritt in den Arbeitsmarkt* als „komisch“ empfindet:

„Also, oh Gott, also das finde ich auch komisch. Plötzlich kommen sie in die normale Welt halt und haben immer gelernt, ich werde so und so behandelt und eigentlich ist okay und plötzlich sagt man, naja gut, aber jetzt läuft es anders. [...] Ja, aber wir haben Leistung und wir haben Konkurrenzkampf und man hat Durchsetzung, man hat auch Machtkämpfe, wir leben halt in so einer Welt einfach und darauf muss ich ALLE Formen von Menschen drauf vorbereiten“ (B2_L1, #44).

Auswirkungen des Widerspruchs zwischen inklusiver Anerkennung und der Meritokratie tritt nach Ansicht einer Lehrkraft auch hinsichtlich des „Empathievermögens“ zutage: „Ich meine, dass viele Kinder haben das schon. Und dann gehts verloren, weil dann vielleicht zu viel Leistungsdenken das irgendeiner an die Wand gedrängt wird“ (A3_L4, #226).

Trotz des Widerspruchs zwischen Inklusion und Meritokratie kann eine Lehrkraft aus einer Schule der A-Gruppe für sich jedoch ein Bild finden, das beides gleichzeitig nebeneinander stehen lässt:

„Also ich habe immer das Bild, das hat mir mal jemand gesagt, dass so eine Schulklasse wie so eine Karawane von Kamelen ist und da ist immer eine vorne dran - klar, aber es kommen auch welche hinten nach und jeder schafft aber den Weg. Und in welchem Tempo ist/ Und das finde ich für mich, ist so, ist eigentlich auch gelebte Inklusion“ (A3_L2, #35).

5.3.2 Förderplanung

Förderplanung stellt auf Ebene der Kinder und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen den ersten Schritt zur Umsetzung inklusiver Anerkennung dar. Die Förderplanung lässt sich hierbei in sechs untergeordnete Subkategorien unterteilen: *Förderplannerstellung* (9 Nennungen), *Fördermaßnahmen* (6 Nennungen), *Evaluation* (6 Nennungen), *Nachteilsausgleich* (4 Nennungen), *Notenschutz/Notenaussetzung* (30 Nennungen) und *Übergangsmanagement* (10 Nennungen).

Tabelle 12: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Förderplanung nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Förderplanung	46	19	65	57 %	43 %
<i>Förderplannerstellung</i>	7	2	9	65 %	35 %
<i>Fördermaßnahmen</i>	4	2	6	52 %	48 %
<i>Evaluation</i>	5	1	6	73 %	27 %
<i>Nachteilsausgleich</i>	4	0	4	100 %	0 %
<i>Notenschutz/Notenaussetzung</i>	18	12	30	45 %	55 %
<i>Übergangsmanagement</i>	8	2	10	68 %	32 %

Wie aus Tabelle 12 ersichtlich, wurden Ausprägungen der *Förderplanung* von Lehrkräften der Grundschule (46 Nennungen, 57 %) insgesamt häufiger thematisiert als in

der Mittelschule (19 Nennungen, 43 %). Für die einzelnen Subkategorien betrachtet ist es auffällig, dass *Förderplanerstellung* für Lehrkräfte der Mittelschule im Verhältnis zur Grundschule nur geringfügig im Fokus stehen (35 % zu 65 %). Während *Evaluation* und *Nachteilsausgleich* in der Mittelschule bei den befragten Lehrkräften fast keine Rolle spielen, wird der *Notenschutz* von Mittelschul-Lehrkräften mit zwölf Nennungen (55 %) relativ gesehen häufiger genannt als bei Grundschul-Lehrkräften mit 18 Nennungen (45 %). Auffällig ist, dass mit 68 % der Nennungen das Thema *Übergangsmanagement* für die Grundschullehrkräfte ein bedeutenderes Thema darstellt als für Mittelschullehrkräfte (32 %). Insgesamt nimmt *Notenschutz/Notenaussetzung* einen hohen Stellenwert für die Befragten ein, was sich darin zeigt, dass fast die Hälfte der Nennungen auf diese Subkategorie entfallen. Anzumerken ist hierbei, dass *Notenschutz* und *Notenaussetzung* synonym verwendet wurden.

Hinsichtlich der *Förderplanung* offenbart sich, dass diese über alle Subkategorien hinweg von Lehrkräften der Gruppe A (75 %) weit stärker thematisiert wurde als von Lehrkräften der Gruppe B (25 %) (siehe Abbildung 21). Während für *Nachteilsausgleich* und *Evaluation* zu wenige Nennungen insgesamt vorliegen, um das Verhältnis statistisch belastbar auswerten zu können, lässt sich für *Fördermaßnahmen* eine eindeutige Häufung von Nennungen bei der Gruppe A feststellen (83 %).

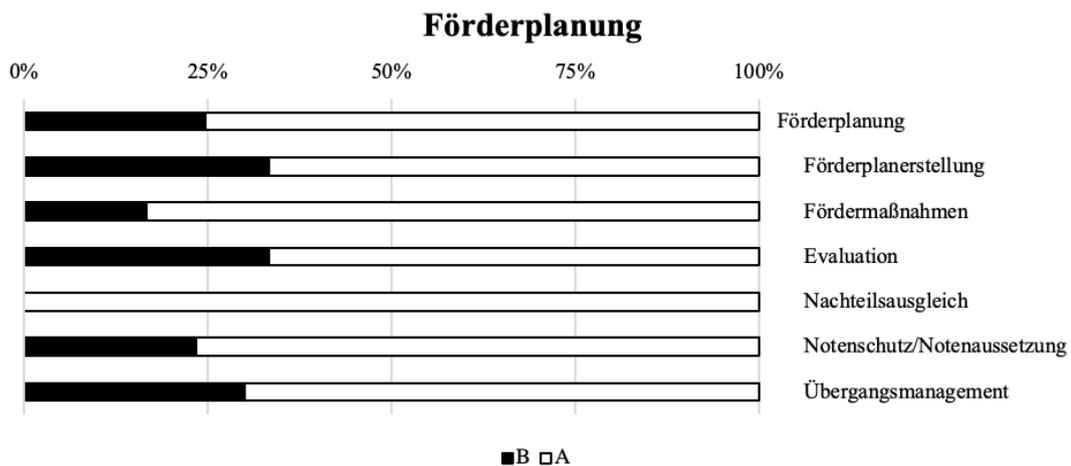


Abbildung 21: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von *Förderplanung* nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

5.3.2.1 Förderplanerstellung

Unter *Förderplanerstellung* werden alle Aussagen zusammengefasst, die Lehrkräfte zur Feststellung von Förderbedarf, Ableitung von Fördermaßnahmen sowie zur Ausarbeitung eines schriftlichen Förderplans gegeben haben, z. B.:

„[G]rundsätzlich hat jedes Kind, das nach sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird und wo der diagnostiziert ist auch, der sonderpädagogische Förderbedarf, in welchen Bereichen auch immer, gibt es für diese Bereiche einen individuellen Förderplan für jedes Kind“ (A4_L1, #2).

Durch die Förderplanerstellung schaffen die Lehrkräfte einen Artikulationsraum, in dem Schülerinnen mit ihren Stärken und Schwächen wahrgenommen und in ihren individuellen Zugängen und Leistungsniveaus anerkannt sowie berücksichtigt werden.

Es ist anzuführen, dass einige Lehrkräfte mit der Erstellung von Förderplänen *überfordert* sind, weil z. B. „Grundschullehrer nicht dafür ausgebildet [sind], das zu machen“ (A2_L1, #4). Die Lehrkräfte finden dafür Lösungen, indem sie im besten Fall Förderpläne in Kooperation mit einer Sonderpädagogik-Lehrkraft entwickeln (A1_L1, #13) oder diese Aufgabe vollständig an eine Lehrkraft für Sonderpädagogik auslagern (A1_L2, #6).

Dessen ungeachtet findet eine *Kooperation mit Eltern* statt, die in die Erstellung der Förderpläne mit einbezogen werden können. So gibt eine Lehrkraft aus der A-Gruppe an: „Und (...) wir machen den relativ knapp, den Förderplan und versuchen auch die Eltern miteinzubeziehen“ (A4_L1, #2).

Voraussetzung für einen Förderplan ist, dass eine Schülerin einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist (A4_L1, #2). Um effektive Förderpläne erstellen zu können, ist eine adäquate Ableitung von Förderzielen und -maßnahmen notwendig. Eine Lehrkraft der A-Gruppe zeichnet sich durch *hohen, individuellen Einsatz* aus und gibt an, dass sie in diesem Fall zusätzliche Anstrengung unternimmt, um „einen professionellen Job [zu] machen oder einen guten Job [zu] machen und da kompetent [zu] sein“ (A2_L2, #50). Schwierig ist hierbei das Spannungsverhältnis

zwischen „unserer Verantwortung, dass wir uns da auskennen“, und „dass man das nicht voraussetzen kann, dass sich alle Pädagogen da so einlesen oder vorbereiten“ (A2_L2, #50).

Die *Festlegung der Förderziele* kann anhand konkreter sachlicher Inhalte erfolgen, etwa „Verständnis des Zehner-Übergangs“, „Unterscheidung von Nomen, Adjektiv und Verb besser erkennen“ sowie „Arbeitstechniken können und beherrschen“ (A4_L1, #13), oder anhand von Kompetenzen mit Lebensweltbezug wie „Selbstständigkeit“, „selbstbewusstes Auftreten“ oder dem Umgang mit Schüchternheit (B4_L3, #8):

„Und da hat man eigentlich so diese Lernbereiche, die mehr [...] an das Leben gekoppelt sind, die sind mehr so in diesen Förderplänen dann festgelegt“ (B4_L3, #8).

Eine Lehrkraft der B-Gruppe äußert Zweifel am nachhaltigen Nutzen des Förderplans. Hinsichtlich des Aufwands bezüglich der vorausgehenden Diagnose äußert die Lehrkraft, dass „man wohl wirklich auch einen Intelligenztest“ benötige, um einen belastbaren Förderplan erstellen zu können (B1_L1, #92). Darüber hinaus wird infrage gestellt, ob der Förderplan auch angemessen berücksichtigt würde, weil „dann braucht man *eigentlich* [Hervorhebung der Autorin] auch eine gezielte dann Förderung. Sonst bringt es ja dann auch nichts“ (B1_L1, #92).

5.3.2.2 Fördermaßnahmen

Als *Fördermaßnahmen* gelten alle genannten Aktivitäten zur individuellen Förderung von Schülerinnen. Im Fokus steht hierbei die anerkannte Individualität der Schülerinnen, denen mit einer individuellen Fördermaßnahme besonderer Raum gegeben wird. Entsprechend hoch ist die *Bandbreite der Fördermaßnahmen* je nach sonderpädagogischem Förderschwerpunkt der Schülerinnen – sie variieren laut der Lehrerinnen stark von Maßnahmen für Schülerinnen mit „Sehbehinderung“ bis zu Herausforderungen im „sozial-emotionalen Bereich“ (A2_L2, #46).

Als bemerkenswertes Beispiel einer Fördermaßnahme wird der *Liftkurs* beschrieben:

„Die Stundenplangestaltung funktioniert ja so, dass man an Schuljahresanfang sich die Förderstunden überlegt und zuteilt und Liftkurse sind so temporär begrenzte Maßnahmen, wo die Kinder zum Beispiel ganz intensiv / wenn man sagt, wir machen jetzt mal fünf Stunden pro Woche über einen Zeitraum von vier Wochen eine intensive Matheförderung, wo wir uns genau den Zahlenraum bis 20 nochmal angucken und alle Erst-, Zweit- und auch Drittklässler, die das noch nicht haben, die kommen da rein in den Kurs. Die kriegen nochmal so einen Intensivkurs im Sinne von: Die werden geliftet auf die nächste Lernstufe“ (A2_L2, #12).

Fördermaßnahmen können indes auch als *einfache Methoden parallel zum Unterricht* erfolgen. So gibt eine Lehrkraft der Grundschule an, dass Schülerinnen als Fördermaßnahme alles, was sie machen müssen, in unterschiedlichen Farben markieren sollen, um so das Förderziel „Arbeitstechniken erlernen“ erreichen zu können (A4_L1, #13).

Auch die *Kooperation mit Eltern* spielt erneut eine Rolle, da durch die Zusammenarbeit Fördermaßnahmen außerhalb der Schule realisiert werden können. Eine entsprechende Maßnahme kann zum Beispiel „Lesen üben“ mit den Eltern zu Hause darstellen (A4_L1, #13).

5.3.2.3 Evaluation

Die Evaluation umfasst die regelmäßige Überprüfung des Förderbedarfs, der Förderziele sowie der Fördermaßnahmen.

In der qualitativen Befragung gaben die Lehrkräfte an, dass eine Evaluation des Förderplans *stark unterschiedlich in den Zeiträumen* erfolgt – „da gibt es keine einheitliche Vorgabe“ erklärt eine Lehrkraft der A-Gruppe (A2_L2, #8). Es werden Taktungen von sechs, acht und zwölf Wochen angegeben (A2_L2, #8; B3_L1, #20). Es werden überdies flexible Taktungen anhand der Ferien genannt (A4_L1, #13), aber auch größere Zeiträume zwischen sechs und zwölf Monaten (A4_L2, #92). Nach dieser Zeit könne man aufgrund des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts abschätzen: „macht es Sinn, macht es keinen Sinn“, auf der Schule zu bleiben (A4_L2, #92). Mit

der Individualisierung der Evaluationszeiträume tragen die Lehrkräfte den unterschiedlichen Lerntempi der Schülerinnen Rechnung:

„Ich würde sagen, dass das absolut individuell unterschiedlich ist beim Kind, weil diese Lernzeiten, bis ein Inhalt gefestigt ist, unglaublich variieren. [...] da gibt es Kinder, die schaffen es mit individueller Förderung und mit so einem Liftkurs innerhalb von einer Woche und andere brauchen da fast (zwölf?) Wochen dazu. Egal, mit wie viel Material man arbeitet. Also das ist sehr individuell und ich glaube nicht, dass man da sagen kann: Förderziele müssen in dem und dem zeitlichen Abstand neu formuliert werden. Das muss man individuell entscheiden“ (A2_L2, #10).

Ähnlich wie bei der Erstellung des Förderplans wird auch für die Evaluation die *Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik* genannt (B3_L1, #20, A2_L1, #6).

Als Mittel der Evaluation werden unter anderem Leistungserhebungen genutzt. Aus der A-Gruppe sind die sogenannten *Minis* einer Lehrkraft als markantes Beispiel aufzuführen. Hierbei handelt es sich um kurze Proben auf DIN-A5, die eine schnelle Erfassung und Einordnung der Schülerinnen ermöglichen und als Grundlage für ein Gespräch mit den Eltern dienen:

„Also, die heißen Minis, weil es letztlich ein DIN A5-Format quer ist. [...] Und bevor eigentlich diese klassische Lernzielkontrolle oder Probe käme, ist eine Übungswoche, wo die Kinder jeden Tag morgens ein so ein Mini ausfüllen müssen. Ob sie dieses kleine Lernziel erreicht haben. Und das dauert vier bis fünf Minuten, das heißt, ich habe dieses Lernziel total isoliert [...] Und wenn einer da sehr, sehr flott immer ist, dann kann man sofort diese Minis, die tatsächlich von jedem, von jeder Klassenstufe gemacht werden, kann man einem Erstklässler sofort das Mini auch der zweiten Klasse geben“ (A2_L1, #6).

Aus der B-Gruppe ist ein anderes Beispiel das *Lernentwicklungsgespräch*, das Lehrerinnen als Gespräch zur Ergänzung zum schriftlichen Zeugnis führen:

„diese Lernentwicklungsgespräche zum Beispiel nehme ich [...] als sehr positiv wahr, weil ich das Gefühl hatte diese Zeugnisse gehen zumindest in

meiner Klasse so wie sie formuliert sein müssen an der Hälfte der Eltern vorbei. Die verstehen nicht, was ich schreibe. [...] natürlich alle ausländisch sprechenden Eltern, die können sicherlich mein Zeugnis ohne Dolmetscher oder Freund, der ihnen Satz für Satz erklärt, was es genau heißt, auch nicht verstehen. Und da finde ich solche Lernentwicklungsgespräche für diese Eltern super und ich finde sie für alle Kinder toll [...] Also das könnte man meiner Meinung nach immer so machen (..) bräuchte überhaupt kein Zeugnis in dem Sinne, sondern das könnte das Zeugnis ersetzen“ (B3_L2, #56).

5.3.2.4 Nachteilsausgleich

Nachteilsausgleich wird ausschließlich von einer Grundschullehrerin genannt. Im Gegenteil zum Notenschutz ist der Nachteilsausgleich „im Zeugnis nicht erkennbar“ (A3_L1, #42). Als Formen des Nachteilsausgleichs werden benannt: Multiple-Choice-Aufgaben statt langer Texte, Einsatz technischer Hilfsmittel, Unterstützung durch die Schulbegleitung sowie ein größer kopierter Text und farbliche Markierungen im Text, nicht jedoch ein verkürzter Text (A3_L1, #4; 40).

„Notenschutz und Nachteilsausgleich ist ja etwas, was wirklich nur für ganz wenige Schwierigkeiten und Probleme vorgesehen ist. Also wenn ein Kind motorisch in irgendeiner Weise behindert, eingeschränkt ist oder vom Sehen oder vom Hören [...] Und dann gibt es das für diese Leserechtschreibstörung. Und ja gut da ist es halt so ein Automatismus. Also da haben wir, aber da ist ja auch wirklich nur für dieses Lesen oder nur für das Schreiben. Und da gibt da halt bestimmte Regelungen, dass das Kind dann da noch irgendwo ein bisschen mehr Zeit hat oder dass ihm das vorgelesen wird, bestimmte Passagen oder so“ (B1_L2, #55).

Andere Lehrkräfte haben auf Rückfrage zum Nachteilsausgleich Aussagen zu Notenschutz (B1_L2, #55) oder zur Lernziendifferenzierung/Notenaussetzung (B1_L1, #74) getroffen.

5.3.2.5 Notenschutz/Notenaussetzung

Um Schülerinnen lernzieldifferenziert bewerten zu können, existiert die Möglichkeit des *Notenschutzes* und der *Notenaussetzung*.

Der *Notenschutz* führt bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dazu, dass inhaltliche Teile (z. B. Rechtschreibung) der Leistungsforderung nicht in die Leistungsbewertung einfließen, Noten aber grundsätzlich vergeben werden.

Eine *Notenaussetzung* liegt dann vor, wenn keine Benotung stattfindet und stattdessen lediglich eine beschreibende Bewertung im Zeugnis gegeben wird:

„Also die [Schülerinnen mit Notenaussetzung, A.K.-H.] schreiben keine Proben mit, haben also eine komplette Notenaussetzung, sie werden lernzieldifferent unterrichtet und deshalb, beim Lehrplan-Plus spricht man da jetzt von der individuellen Lernbeurteilung. Und genau, also bei uns [...] sind da einfach nur Striche im Zeugnis, da wo die Noten stehen würden und danach gibt es eine Anlage, wo kurz beschrieben wird, was sie machen“ (B4_L2, #10).

Es lässt sich feststellen, dass Notenschutz in den Nennungen der Lehrkräfte lediglich eine untergeordnete Rolle spielt. Stattdessen wird *fast ausschließlich Notenaussetzung* als Maßnahme genannt. So berichtet eine Lehrkraft:

„Der hat Dyskalkulie und der hat jetzt die Bestätigung auch. Bei dem zweiten Kind war es ein bisschen problematischer mit den Eltern, die wollten das halt jetzt nicht so wahrhaben, aber es ist jetzt im Laufen und dadurch, dass es ab dem Halbjahr in der zweiten Klasse Noten gibt, haben wir das jetzt wirklich angeleiert, diese beiden haben jetzt offiziell eine Notenaussetzung“ (A1_L2, #8).

Eine andere Lehrkraft hingegen *verwechselt* Notenschutz und Notenaussetzung und spricht von Notenschutz, während sie eine Notenaussetzung umsetzt: „Notenschutz ist klar. Da steht im Zeugnis dann i. L., individuelle Leistungsbewertung. Das gibt es nur noch einen Fließtext“ (A3_L1, #42).

Eine andere Lehrkraft gibt an, wenn „Kinder im Teilbereich Deutsch oder im Teilbereich Mathe besonders große Schwierigkeiten haben, dann versuchen wir eine Notenaussetzung“ statt einen Notenschutz in Erwägung zu ziehen (A1_L1, #11).

Die Schwierigkeit des *Notenschutzes* zeigen sich allgemein im Übergangmanagement der Grundschule und der Mittelschule.

In der Grundschule ist der *Übergang zu weiterführenden Schulen* gefährdet, denn „wer in der Vierten Notenaussetzung hat in mindestens einem Fach, der kann auf jeden Fall nachher nicht in die Realschule oder auf das Gymnasium“ (A3_L4, #37).

In der Mittelschule bedingt der Notenschutz die *weiterführende Berufswahl*, denn „es ist natürlich immer schwierig, wenn man sich mit einem Zeugnis bewirbt, wo unten im Text drinsteht ‚Rechtschreibung wurde nicht bewertet‘ oder ‚das Fach Mathe wurde gar nicht bewertet‘“ (B2_L1, #42).

Auch konstatieren die Lehrkräfte eine *Benachteiligung bei der Berufsberatung* für Schülerinnen mit Notenaussetzung in der Mittelschule, da statt eines „Förderberufsbereiter[s]“ nur „der normale Berufsberater“ in die Mittelschule käme. Die Lehrkraft denkt nicht, dass Schülerinnen, „[w]enn sie eben Notenaussetzung haben, die gleichen [Möglichkeiten, A.K.-H.] haben, wie auch an der Förderschule. Sie haben es sogar teilweise ein bisschen schwerer“ (A4_L3, #17).

Da die Notenaussetzung starke Auswirkungen auf den weiteren Lebensweg des Kindes hat, suchen Lehrkräfte den Kontakt zur *Beratung mit den Eltern*. Hierbei offenbaren sich unterschiedliche Probleme.

Die Notenaussetzung benötigt stets ein „Einverständnis mit den Eltern, das wir leider nicht immer von allen Eltern sofort kriegen, manchmal brauchen wir anderthalb Jahre, viele wohlwollende Gespräche, bis die Eltern bereit sind“ (A1_L1, #11). Eine andere Lehrkraft berichtet von „Eltern, die wollten das halt jetzt nicht so wahrhaben“ (A1_L2, #8). Eltern nehmen beispielsweise die Gefahr einer Ausgrenzung wahr (B1_L2, #57). Eltern erkennen aber auch das Potenzial der Notenaussetzung, weil sie „wissen, die Note zählt nicht, das Kind bekommt trotzdem eine positive Rückmeldung für die Leistung, die es ja auch erbringt“ (A3_L1, #42).

Einige Eltern verstehen, dass eine Notenaussetzung den Übertritt in eine weiterführende Schule verwehrt (A1_L2, #12). Andere Eltern erwarten, dass ihre Kinder auch mit Notenaussetzung einen Mittelschulabschluss erreichen, was nicht möglich ist (B4_L3, #12). Die Lehrkräfte erkennen an, dass es „eine schwere Entscheidung ist, die die Noten komplett auszusetzen“ (A3_L1, #36). Gleichzeitig sind Lehrkräfte überzeugt,

dass Notenschutz für Schülerinnen beantragt wird, „die den Übertritt nicht schaffen würden ohnehin“ (A4_L1, #11).

Lehrkräfte ergreifen überdies die Chance, Notenaussetzung nur für eine *zeitlich begrenzte Differenzierung* zu nutzen, z. B. für vorübergehende schwierige Lebenssituationen der Schülerinnen:

„Also man kann auch einen phasenweisen, wenn jetzt nehmen wir mal an, ein Kind hat einen Todesfall in der Familie, Scheidung, irgend/ man merkt gerade brechen die Noten ein. Dann kann mal auch phasenweise mal sagen, gut jetzt geben wir mal keine Noten“ (A3_L1, #38).

Insbesondere in der Grundschule wird eine Notenaussetzung vorläufig zeitlich begrenzt eingesetzt, um den Übergang auf eine weiterführende Schule nicht zu gefährden (B4_L3, #12). Eine ersatzlose Streichung des Notenschutzes wird von Lehrkräften allerdings auch kritisch gesehen, da es neben einer Notenaussetzung auch „alternative Leistungsbewertungen“ gäbe (A2_L2, #36-40). Entsprechend ist ein adäquates Übergangsmanagement von Bedeutung.

5.3.2.6 Übergangsmanagement

Das Übergangsmanagement stellt für Lehrkräfte an Schulen mit Inklusionsprofil eine Herausforderung dar. Mit zehn Nennungen ist das Übergangsmanagement die zweithäufig genannte Subkategorie der Förderplanung. Das Thema beschäftigt Grundschullehrkräfte stärker als Mittelschullehrkräfte (68 % zu 32 %). Die Lehrkräfte nehmen in dieser Subkategorie den Widerspruch zwischen dem Inklusionsanspruch und der Selektionsaufgabe der Schule wahr:

„Einerseits Inklusion so vehement zu fordern, wie das im Moment der Fall ist, von allen Schulen, von allen Lehrern. Und auf der anderen Seite aber im System so hart zu bleiben, wie es einfach ist“ (A3_L1, #36).

Aufgrund des anstehenden Übertritts von Grundschule zur weiterführenden Schule nehmen daher Lehrkräfte der Grundschule die Situation als *Belastung für Schülerinnen und Eltern* wahr. Der Übergang führt laut einer Grundschullehrerin bei vielen Schülerinnen zu großem Druck, „weil dieser Übertritt so als schwebendes Orakel dann über ihnen hängt“ (A4_L1, #39). Eine Entscheidung zur Notenaussetzung ist in diesem

Zeitraum für Eltern besonders schwierig, weil diese in der vierten Klasse einen Übertritt an Realschule und Co. ausschließt (A1_L2, #12).

Einige Lehrkräfte der A-Gruppe versuchen, die *Selektionsfunktion der Schule* in der Grundschule wahrzunehmen, indem sie eine Notenaussetzung lediglich für die ersten drei Jahre der Grundschule empfehlen und in der vierten Klasse keine Notenaussetzung verfolgen. Dieser Prozess wird von einigen Lehrkräften als positiv empfunden, da „die Kinder zum Beispiel keine Nachteile, auch übertrittsmäßig“, haben (A4_L1, #13). Andere Lehrkräfte hingegen kritisieren, dass sich Lehrkräfte der vierten Klassenstufe „aus dieser ganzen Inklusionsgeschichte raushalten“ und dadurch Inklusion nicht ganzheitlich umgesetzt wird (A2_L1, #36).

Andere Lehrkräfte der A-Gruppe empfinden eine Verpflichtung auf die *Ermöglichung eines Übertritts*: „die Kinder haben ein Recht darauf, dass wir sie bestmöglich auf einen Übertritt vorbereiten“ (A3_L2, #36). Als Risiko stellt sich indes dar, dass Schülerinnen an der weiterführenden Schule dann „ganz schnell all ihren Mut, den wir hier mühsam hingepäpelt haben, schnell verlieren und dann auch verzweifelt sind und viele mussten dann tatsächlich die Schule wieder wechseln, weil sie dann [...] mit dem raueren Wind nicht zurechtkamen“ (A3_L4, #95).

Eine Grundschule der A-Gruppe hat sich für ein *Übergangsmanagement zur weiterführenden Schule* bei Schülerinnen mit Förderbedarf und Notenaussetzung in Eigeninitiative eine „Anschlusschule“ in der Umgebung gesucht, die die Schülerinnen übernimmt: „Es hat sich letztlich eine Mittelschule gefunden, die haben das Profil [hier: Schulprofil Inklusion, A.K.-H.] dann gekriegt vor zwei Jahren“ (A3_L3, #80).

Im Gegensatz dazu verstehen einige Lehrkräfte der Grundschule aus der B-Gruppe das Übergangsmanagement als *Vorbereitung auf einen Übertritt in eine Förderschule*. Hierzu erklärt eine Grundschullehrkraft, dass ihrer Meinung nach ein Abschluss von der Förderschule besser sei als das Besuchen der Mittelschule ohne Abschluss (B1_L1, #136). Eine andere Lehrkraft der B-Gruppe sieht hierzu als Strategie auch vor, dass Schülerinnen die Förderschule „Auf Probe“ besuchen: „Es ist ja immer die Option mit Rückkehr zur allgemeine Schule. Es ist ja einfach nichts verbaut“ (B1_L1, #136).

Hinsichtlich des *Übergangsmanagements an der Mittelschule* gibt eine Lehrkraft der B-Schule an, dass Eltern die Erwartungshaltung hätten, dass die Schülerinnen einen

Mittelschulabschluss erreichen könnten, in der Realität jedoch „eine neunjährige Schulausbildung und danach [...] irgendeine Berufsschulweiterbildung“ erfolge (B4_L3, #12): „Und da gibt es die Möglichkeiten, dass die entweder an ein Förderzentrum für geistige Entwicklung wieder angekoppelt werden und da in die Berufsschulstufe gehen“ (B4_L3, #12).

5.3.3 Adaptive Unterrichtsgestaltung

Die verschiedenen Facetten der Kategorie *Adaptive Unterrichtsgestaltung* werden als einzelne Subkategorien definiert. Der Kategorie insgesamt wurden alle Aussagen zugeordnet, dass Lehrkräfte ihrer Einschätzung nach differenzieren, und die Subkategorien stellen dar, wie sie es ihrer Einschätzung nach tun. Dazu zählen *Lernklima* (6 Nennungen), *Berücksichtigung individueller Zugänge* (27 Nennungen), *Differenzierte Lehr- und Lernmaterialien* (16 Nennungen), *Leistungsdifferenzierung* (37 Nennungen), *Tandem-Lernen/Patenschaften* (17 Nennungen) und *Offener Unterricht* (10 Nennungen).

Tabelle 13: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Adaptiver Unterrichtsgestaltung nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Adaptive Unterrichtsgestaltung	84	30	114	60 %	40 %
<i>Lernklima</i>	6	0	6	100 %	0 %
<i>Berücksichtigung individueller Zugänge</i>	16	12	28	42 %	58 %
<i>Differenzierte Lehr- und Lernmaterialien</i>	13	3	16	70 %	30 %
<i>Leistungsdifferenzierung</i>	29	8	37	66 %	34 %
<i>Tandem-Lernen/Patenschaft</i>	13	4	17	64 %	36 %
<i>Offener Unterricht</i>	7	3	10	56 %	44 %

Wie aus Tabelle 13 hervorgeht, verzeichnet die *Leistungsdifferenzierung* (37 Nennungen) zusammen mit der *Berücksichtigung individueller Zugänge* (28 Nennungen) die meisten Nennungen. Während bei der *Berücksichtigung individueller Zugänge* im Verhältnis mehr Nennungen auf Mittelschullehrkräfte entfallen (58 %), verbuchen

Differenzierte Lehr- und Lernmaterialien erheblich mehr Nennungen auf Grundschul-lehrkräfte (70 %). Dieser Trend spiegelt sich auch bei *Leistungsdifferenzierung* und *Tandem-Lernen/Patenschaften* sowie *Offener Unterricht* wider. *Lernklima* hingegen wurde mit sechs Nennungen am seltensten und ausschließlich von Lehrkräften der Grundschule genannt.

Hinsichtlich der Verteilung der Nennungen zwischen Gruppe A und Gruppe B repräsentiert *Adaptive Unterrichtsgestaltung* eine von Gruppe A verstärkt eingesetzte Form inklusiver Bildung (siehe Abbildung 22). Lediglich 20 % der Nennungen zu *Offener Unterricht* werden von Lehrkräften der Gruppe B getätigt. Auch Äußerungen zur *Leistungsdifferenzierung* (24 %) und *Differenzierte Lehr- und Lernmaterialien* (31 %) erfolgen selten von Lehrkräften der Gruppe B. Die *Berücksichtigung individueller Zugänge* sowie *Tandem-Lernen/Patenschaften* werden von Lehrkräften beider Gruppen ähnlich häufig thematisiert. Das *Lernklima* wurde ausschließlich von Lehrkräften der Gruppe A genannt.

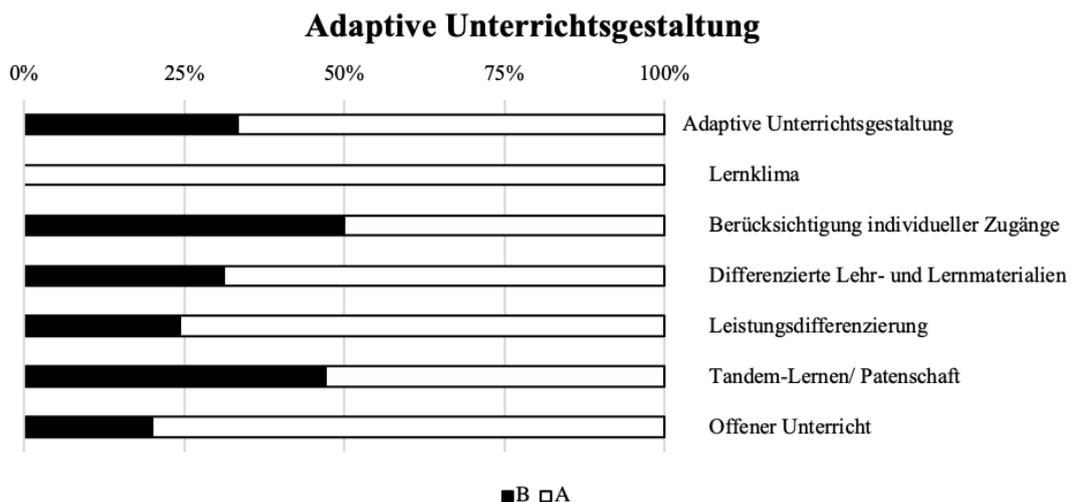


Abbildung 22: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Adaptiver Unterrichtsgestaltung nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

5.3.3.1 Lernklima

Das *Lernklima* stellt eine von den Lehrkräften geschaffte Atmosphäre dar, in der die Schülerinnen bestmögliche Bedingungen zum Lernen vorfinden:

„Dann habe ich eben geschaut, dass auch eine entsprechende Umgebung ist, dass er eine ruhige Tischnachbarin hat, sodass er nicht aufgewühlt ist durch Konflikte, weil einer laufend ihm reinredet oder so. [...] er braucht einfach eine konzentrierte ruhige Umgebung, auch, dass der gut arbeiten kann“ (A3_L4, #31).

Ausschließlich Lehrkräfte der Grundschule haben diese Subkategorie der adaptiven Unterrichtsgestaltung thematisiert.

Ein gutes Lernklima kann über unterschiedliche Wege ermöglicht werden. Während per Definition die *Schaffung einer konzentrierten, ruhigen Umgebung* eine Grundvoraussetzung bildet (A3_L4, #31), heben Lehrkräfte der A-Gruppe darüber hinaus den *beziehungsorientierten Ansatz* hervor, indem sie eine wertschätzende und anerkennende Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen als Teil des Lernklimas betrachten:

„Ich versuche da wirklich, Beziehung aufzubauen. Eigentlich immer zu den Kindern sowieso, aber gerade zu Kindern, die wo ich ein Problem habe (...)/ Wobei ich selten das habe, weil ich alle Kinder immer sehr gerne mag. Aber gerade dann schaue ich, dass ich mich um dieses Kind besonders kümmere“ (A3_L2, #13).

Die Schaffung des Lernklimas kann gezielt verbessert werden, indem *bedürfnisorientierte Rahmenbedingungen* hergestellt werden. Eine Grundschullehrkraft der A-Gruppe führt auf, dass Stehpulte für bewegungsintensive Kinder, ein Ruheraum für sozial-emotionale Kinder oder Kopfhörer, die „das Umfeld so ein bisschen aus[zu]schalten“, eingesetzt werden, um das Lernklima zu verbessern (A3_L1, #4). Bauliche Maßnahmen wie Schallschutzwände (A1_L1, #45) können hierbei ebenso helfen wie spezielle technische Einrichtungen, etwa eine SoundField-Anlage für Schülerinnen mit Hörbeeinträchtigung (A1_L2, #28).

Die Schaffung eines guten Lernklimas geht hierbei für die Lehrkräfte stets mit der *Ermöglichung von Artikulationsräumen für Schülerinnen* einher, indem sie bewusst konkrete Gelegenheiten bieten, in denen sich die Schülerinnen ausdrücken können und dieser Beitrag anerkannt wird:

„Jetzt muss ich mich echt ganz gezielt da mal hinsetzen und mich mit der unterhalten oder dem. Und es gibt Kinder, die extrem sperrig sind. Und da versuche ich dann schon in irgendeiner Art und Weise einen Zugang zu finden. Das ist manchmal nicht leicht, aber für mich [...] muss ich zu jedem irgendwie mal so einen Draht gefunden haben. Und das hat bisher ganz gut geklappt immer“ (A2_L1, #30).

Lehrkräfte der B-Gruppe haben die Subkategorie *Lernklima* nicht thematisiert.

5.3.3.2 Berücksichtigung individueller Zugänge

Die *Berücksichtigung individueller Zugänge* stellt die Fähigkeit der Lehrkräfte dar, Inklusion im Unterricht zu ermöglichen, indem das Angebot unterschiedlicher Methoden und Lösungswege eine Partizipation jeder Einzelnen erlaubt, „weil ich dann einfach differenzieren kann und dem Kind für seine Fähigkeiten das halt ermöglichen kann teilzunehmen“ (A3_L1, #12). Individuelle Zugänge werden für Schülerinnen mit und ohne Behinderung berücksichtigt (A3_14, #117; B3_L2, #38).

In dieser Subkategorie veranschaulichen Lehrkräfte, inwiefern sie methodisch im Unterricht und individuell in der Einzelwahrnehmung Artikulationsräume für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eröffnen können und wollen.

Es lässt sich feststellen, dass Lehrkräfte den Unterricht methodisch in drei Formen unterteilen, in denen die Berücksichtigung individueller Zugänge stärker und schwächer erfolgt.

Im *großen Klassenverband* ist die Berücksichtigung individueller Zugänge fast nicht möglich, da alle Schülerinnen dieselben Inhalte bearbeiten (B3_L2, #4). Eine Differenzierung ist höchstens über die zur Verfügung eingeräumte Zeit umsetzbar (B4_L1, #22).

In *homogeneren Kleingruppen* ist die Berücksichtigung individueller Zugänge weit stärker möglich (A2_L2, #16). Ein Beispiel für eine Kleingruppenförderung sind „graphomotorische Kurse“ für Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die während der Unterrichtszeit angeboten werden (A2_11, #2). Während Lehrkräfte der A-Gruppe Kleingruppenförderung als Instrument zur verbesserten Berücksichtigung

individualisierter Zugänge wahrnehmen, unterteilt eine Lehrkraft der B-Gruppe beispielsweise die Klasse in einer Kochstunde in getrennte Gruppen: „die Schüler mit Behinderung, die lernen so gerne, die haben so viel Spaß daran“ (B4_L3, #64).

Ein besonderes Beispiel für eine Arbeit in homogenen Kleingruppen beschreibt eine Lehrkraft der A-Gruppe mit „Sprachmäusen“ (A2_L1, #20). So werden Schülerinnen mit Förderschwerpunkt Sprache genannt, die eine individuelle Hausaufgabenbetreuung von und im Büro der Schulleitung erhalten:

„Also, was unsere Chefin macht, weil sie immer morgens sehr viel im Büro ist und das macht sie hauptsächlich tatsächlich inzwischen in den sechsten Stunden oder sogar im Nachmittag [...] Also sie hat da wirklich Hausaufgaben-Stunden, wo Kinder eben mit ganz, ganz großen Sprachschwierigkeiten und auch Fluchthintergrund bei ihr im Büro Hausaufgaben machen“ (A2_L1, #20).

Das höchste Maß an Berücksichtigung individueller Zugänge erfolgt in der *Einzelbetreuung im offenen Unterricht*, z. B. bei „Übungsphasen oder Lernphasen“ (A3_L1, #12).

Zeit wird auch von anderen Lehrkräften der B-Gruppe als kritischer Faktor in der Berücksichtigung individueller Zugänge wahrgenommen. So führt eine Lehrkraft an, dass „Inklusionskinder für alles einfach mehr Zeit auch brauchen“ (B4_L3, #8), während eine andere Lehrkraft verdeutlicht, dass wenn sie „da jetzt noch zu individualisieren anfangen“, es „noch aufwendiger“ wäre, was „nicht in [ihren] Bereich fallen würde“ (B4_L1, #22).

Lehrkräfte der A-Gruppe stellen fest, dass für eine angemessene Berücksichtigung individueller Zugänge eine *Mehrleistung der Lehrkräfte* notwendig ist. Dazu zählt, sich einzulesen und zu professionalisieren, um auf „Eigenheiten, Besonderheiten, die Kinder in ihrer Kommunikation mitbringen“, eingehen zu können (A2_L2, #28). Auch ein bewusster Umgang mit Kindern, die „impulsgesteuert“ sind, zählt dazu (A3_L1, #12). Die Lehrkräfte nennen hierbei als Herausforderung, den Spagat zwischen der Berücksichtigung individueller Zugänge und der *Gleichbehandlung aller Schülerinnen* zu bewältigen. Eine Lehrkraft der A-Gruppe erklärt hierzu gegenüber den Schülerinnen:

„Ich mag ihn nicht lieber oder euch weniger lieb, es ist für alle gleich, nur er [hier: ein trauernder Schüler, A.K.-H.] hat jetzt da ein Riesenproblem. Und aus dem Grund darf er das [hier: bei der Lehrerin auf dem Schoß sitzen, A.K.-H.]. Sollte bei euch das auch passieren, was ich niemandem wünsche, darf er das auch. Und dann war es wieder klar“ (A4_L2, #46).

Eine andere Lehrkraft der A-Gruppe ergänzt, dass bei der Berücksichtigung individueller Zugänge auch stets das „Recht auf Unterricht und ein Recht auf friedlich Behandlung“ für alle anderen Schülerinnen berücksichtigt werden müssen (A3_L4, #117).

Eine dritte Lehrkraft der A-Gruppe gibt an, dass „man ein Gespür entwickeln muss“, wann individuelle Zugänge berücksichtigt werden müssen, wann dies „nur zusätzliche Probleme“ im Klassenverband bringt. Relevant sei es hier, dass es „auch für die anderen ersichtlich sein“ muss (A4_L2, #48).

Eine Lehrkraft der B-Gruppe untermauert, dass dieser Spagat im Sportunterricht aufgrund der starken „Heterogenität“ besonders einfach zu bestreiten sei, da hier einfach eine „Differenzierung für alle wichtig ist“ (B4_L2, #6).

Die Berücksichtigung individueller Zugänge kann auch bedeuten, *individuelle Pausen* zu ermöglichen und damit Schülerinnen in speziellen Situationen aus der Gruppe herauszunehmen. Schülerinnen mit Bewegungsdrang werden Bewegungspausen, z. B. mit Trampolinspringen, offeriert (A2_L2, #46). Für Kinder, die erschöpft sind oder Kopfschmerzen haben, kann auch eine kurze Schlafpause eingesetzt werden (B2_L1, #87). Eine Lehrkraft der B-Gruppe gibt an, die Kinder in solchen Situationen zur Förderlehrerin zu schicken (B2_L2, #38). Eine Lehrkraft der A-Gruppe reflektiert, dass individuelle Pausen „grenzwertig“ wirken, „wenn man quasi über die Teilnahme am Unterricht redet“, aber es gehöre auch teilweise dazu (A4_L3, #25).

Eine Lehrkraft aus der B-Gruppe führt an, dass sie individuelle Zugänge berücksichtigt, indem sie einen „*Kompetenzlehrplan*“ nutzt und Fokus darauf legt, Aufgaben auf die individuelle Lebenswelt der Schülerinnen zu übertragen, da die Schülerinnen das Wissen so „für sich praktisch umsetzen“ können (B2_L1, #20).

Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass Lehrkräfte der B-Gruppe in der qualitativen Befragung häufig ihrer *Überforderung* Ausdruck verleihen. Es wird berichtet, dass es

„große Phasen des Unterrichts“ gibt, in denen nicht differenziert werden kann (B3_L2, #4), und dass eine individuelle Betreuung nicht leistbar sei (B4_L1, #22; B4_L3, #8). Eine andere Lehrkraft verdeutlicht ihre persönliche Überforderung mit den Worten: „Aber das muss man allein halt irgendwie schauen, dass man es hinkriegt“ (B2_L1, #88).

Eine Lehrkraft berichtet davon, dass gelegentlich ihr Geduldsfaden reißt und sie die Kinder anschreit: „Und trotzdem weiß ich, wenn ich schrei, dann nehmen die sich das am meisten zu Herzen“ (B3_L2, #38). Dieselbe Lehrkraft gibt auch an, dass ihrer Meinung nach Gruppen- und Partnerarbeit keinen Unterschied mache: „die sind immer unaufmerksam“ (B3_L2, #38).

Außerdem verdeutlichen Formulierungen wie „So binden wir die halt ein“ (B3_L1, #46) oder „die sind glücklich, wenn sie was geschafft haben“ (B4_L1, #22) oder „gerade die Schüler mit Behinderung, die lernen so [hier: getrennt von der Klasse] gerne“ (B4_L3, #64), dass Schülerinnen mit Behinderung nicht als gleichwertiger, inklusiver Teil der Klasse betrachtet werden:

„das ist nicht schlimm, wenn du jetzt Mathe und Deutsch nicht so gut kannst, aber dafür kannst du uns immer super zum Lachen bringen“ (B4_L3, #64).

5.3.3.3 Differenzierte Lehr- und Lernmaterialien

Um den individuellen Zugängen der Schülerinnen Rechnung zu tragen, werden *Differenzierte Lehr- und Lernmaterialien* von den Lehrkräften eingesetzt.

Dies umfasst *klassische Lernmaterialien* wie Arbeitsblätter oder Proben, die differenziert werden. Dazu zählen beispielsweise Arbeitsblätter mit „groß gedrucktem Text oder einem halben Text“ (A3_L1, #2) oder „Arbeitsblätter in A3“ (A4_L1, #19).

Darüber hinaus gibt es *spezielle Lernmaterialien* wie „Anschauungsmaterial“ (A4_L1, #9) und „Strukturierungshilfen“ (A2_L2, #46). Eine Lehrkraft der A-Gruppe berichtet von einem „Ordner ‚Deutsch als Zweitsprache‘ mit Bildkarten [und] Wortkarten“ (A4_L1, #41).

Eine Lehrkraft der A-Gruppe spricht von *kreativen Lösungen*, z. B. farbliche Markierungen auf dem Arbeitsblatt, um Schülerinnen mehr Orientierung zu geben, oder das

Unterteilen eines Arbeitsblatts oder einer Probe in einzelne Teile, wenn die Schülerin durch mehrere Aufgaben gleichzeitig überfordert ist (A4_L1, #23).

Neben Lernmaterialien werden im Fall einer motorischen Störung Hilfsmittel wie „spezielle Stifte oder Vorrichtungen für die Hände“ eingesetzt (A3_L1, #4).

Die Lehrkräfte geben an, dass sie einen Großteil der Unterlagen selbst anfertigen (A1_L2, #2) oder selbst erwerben (B3_L3, #9). Lehrkräfte der A-Gruppe schätzen die zeitliche Belastung durch die Ausfertigung differenzierter Lernmaterialien durch ein entsprechendes Computerprogramm als gering ein: „Das kann ich alles in Sekunden machen“ (A3_L1, #4). Dessen ungeachtet empfinden sie den Aufwand im Vergleich mit dem Nutzen der differenzierten Lernmaterialien als lohnenswert, da „das, glaube ich, kommt allen Kindern zugute“ (A4_L1, #64). Lehrkräfte der B-Gruppe hingegen betrachten die Differenzierung als „zusätzliche Arbeit. [...] ich bereite sozusagen für meine Klasse und für sie einzeln in Mathe und Deutsch vor“ (B3_L3, #11). Außerdem erklärt eine Lehrkraft der B-Gruppe, dass ihr eine Differenzierung auch nicht immer gelinge (B1_L1, #72).

Diese Differenzierungen führen zu einem Unterschied zwischen den Schülerinnen mit und den Schülerinnen ohne Förderbedarf: „Die [Förderschullehrkraft, A.K.-H.] gibt dann auch für die anderen Mathestunden in der Woche diese Extraaufgaben, sodass die Kinder [mit Förderbedarf, A.K.-H.] durchgängig da anders beschult sind“ (A1_L1, #11).

5.3.3.4 Leistungsdifferenzierung

Während die Berücksichtigung individueller Zugänge die Besonderheiten des Kindes wahrnimmt und methodisch berücksichtigt (z. B. in differenzierten Lehr- und Lernmaterialien), berücksichtigt die *Leistungsdifferenzierung* die individuellen Zugänge im Rahmen des Schwierigkeitsgrads und des Umfangs an Aufgaben. Lehrkräfte verstehen unter Leistungsdifferenzierung z. B.

„dass alle Klassen unterschiedlich arbeiten mit Wochenplänen, dass also die Kinder, je nachdem, wo sie ihre Stärken haben oder wo sie ihre Schwächen haben, im Wochenplan auch unterschiedliche Aufgaben bekommen,

grundsätzlich aber im gleichen Thema arbeiten. Aber in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, in unterschiedlichen Abstraktionsstufen, von der Menge her unterschiedlich“ (A1_L1, #11).

Durch *Wochenplanarbeit* wird es außerdem möglich, auf die individuellen Zugänge der Schülerinnen besser einzugehen: „da haben wir dann die Zeit mit einzelnen Kindern zu arbeiten“ (B3_L2, #6). Hier gibt es Überschneidungen zwischen den beiden Subkategorien *Berücksichtigung individueller Zugänge* und *Leistungsdifferenzierung*.

Neben der Wochenplanarbeit ist auch *Schienenlernen* eine Form der Leistungsdifferenzierung. Sie findet im „Rahmen von einem Deutschförder- oder Deutschplus- oder Mathelehrenschienen“ statt (A2_L2, #18).

Zur Leistungsdifferenzierung gehört auch die *alternative Leistungsbewertung*:

„In diesen Formen, diesen alternativen Leistungsbewertungen, habe ich als Lehrer die Freiheit und kann sagen ‚Gut, okay. Du machst jetzt nur vier von den Arbeitsblättern, die in die Leserolle müssen. Darfst dir auch aussuchen welche. Vielleicht schreibst du die Hauptpersonen auf und malst sie dazu oder irgendwie halt““ (A1_L1, #82).

Die Leistungsdifferenzierung wird mit 75 % der Nennungen häufiger von Lehrerinnen der A-Gruppe thematisiert. Die Lehrkräfte geben dazu Beispiele, wie eine Leistungsdifferenzierung umgesetzt werden kann.

Über die Unterrichtung eines Schülers mit Dyskalkulie erklärt eine Lehrkraft hinsichtlich des *Aufgabenumfangs*, „dass er dann halbes Pensum macht oder einfach ein reduziertes Pensum arbeitet“ (A3_L4, #27). Eine andere Lehrkraft weist darauf hin, dass die Schülerinnen dann „nur einen Teil der Ergebnisse [haben], aber sie haben irgendetwas“ (A3_L1, #12). Teilweise wird der Leistungsumfang auch ausgelagert, wenn die Schülerinnen ihre Aufgaben zu Hause fertig schreiben sollen oder Aufgaben werden erlassen, indem ein Teil einfach eingeklebt wird (A3_L4, #29). Eine andere Lehrkraft erklärt, dass sie differenziert, indem Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur die „automatisierenden Aufgaben“ machen, während „die anderen halt schon in Transferaufgaben gehen“ (A4_L1, #9).

Mit dem *Aufwand für die Leistungsdifferenzierung* gehen Lehrkräften unterschiedlich um. Eine Lehrkraft aus der A-Gruppe gibt zu, dass eine detailliert ausgearbeitete Leistungsdifferenzierung in der Vorbereitung „im Schulalltag absolut unmöglich“ ist (A3_L3, #2). Eine Leistungsdifferenzierung passiere „aus dem Handgelenk heraus“, weil für mehr Vorbereitung die Zeit fehlt und die Klassen zu groß sind: „Also eine Vorbereitung von total dreifach differenzierten Unterrichtsstunden. Das macht man so nicht im alltäglichen Leben, also wir nicht“ (A3_L3, #2). Eine andere Lehrkraft erklärt, dass sie Leistungsdifferenzierung realisiert, indem „alle das Gleiche machen, aber eben auf unterschiedlichem Niveau“ (A4_L1, #2). Das Instrument des Wochenplans unterstützt hier, indem „die Kinder, je nachdem, wo sie ihre Stärken haben oder wo sie ihre Schwächen haben, im Wochenplan auch unterschiedliche Aufgaben bekommen“ (A1_L1, #11).

Als besonderes Beispiel der Leistungsdifferenzierung lässt sich die Aufgabenstellung einer Lehrkraft aufführen, bei der es kein festgesetztes, sondern ein offenes Lernziel gibt:

„Ich habe sehr gerne mit diesen guten Aufgaben gearbeitet, wo man zum Beispiel eine Fragestellung hat und dann können die Kinder das individuell lösen. Also das ist zum Beispiel, wenn man jetzt Geometrie als Beispiel nimmt: Finde so viele Netze wie möglich. Und dann finden die einen halt zwei Netze und die anderen alle elf Netze, die es zum Beispiel gibt. Das heißt/ Und dann treffen die sich in Gruppen und können sich austauschen, das heißt, die machen alle dasselbe, aber halt jeder auf seinem Niveau, genau“ (A4_L1, #2).

Mehrere Lehrkräfte geben an, dass eine Differenzierung durch die Schülerinnen selbst ein gutes Vorgehen sei. Allgemein werde versucht, „so Aufgaben zu stellen oder so, wo ich mir denke, okay, jeder kann das jetzt auf seinem Niveau und dran arbeiten“ (B1_L1, #72). „dadurch haben die Kinder die Möglichkeit, natürlich auch die schnell sind, dass, also dass sie Futter kriegen und die anderen, dass sie halt das, was sie schaffen, schaffen“ (A3_L2, #1). Ein anderes Beispiel ist, dass sich Schülerinnen statt schwierigeres leichteres Lesematerial selbst aussuchen können (A3_L2, #1; A1_L1, #27). Dessen ungeachtet ist eine Leistungsdifferenzierung ebenfalls durch die Berücksichtigung der individuellen Zugänge möglich:

„Die einen ordnen es nach Nomen, Adjektiven und Verben zum Beispiel, die anderen ordnen es nach Anfangsbuchstaben oder nach dem ABC, das heißt jeder hat einen anderen Gesichtspunkt und da sieht man halt einfach, wie jeder unterschiedliche Herangehensweisen hat“ (A4_L1, #29).

Der Zusammenhang von Leistungsdifferenzierung und *Gerechtigkeit* wird von Lehrkräften wahrgenommen, aber nicht als problematisch eingeschätzt: „die merken das ja untereinander gar nicht, dass der jetzt schon so viel hat und der andere so viel hat, es sei denn, es ist der Nachbar“ (A3_L2, #1).

Eine Lehrkraft der A-Gruppe betont, dass die Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf *nicht von der Klasse getrennt* werden: „Ja, die werden nicht abgekoppelt, also die sind/ es ist ja Inklusion und nicht Exklusion, das heißt, die nehmen ganz normal am Unterricht teil und machen ihre Aufgaben dann halt auf ihrem Niveau“ (A4_L1, #7).

Einigkeit herrscht bei den Lehrkräften beider Gruppen, dass die Leistungsdifferenzierung ein probates *Mittel der Wertschätzung* gegenüber den Schülerinnen ist, da die Schülerinnen ohne Leistungsdifferenzierung „keinerlei Anerkennung“ erfahren (B3_L1, #78). Stattdessen ist es von Bedeutung, „dass die Schwachen auch ihren Bereich zeigen können, wo sie eben was können“ (A3_L4, #101). Dies ermöglicht, den Kindern „positives Feedback“ zu geben (B3_L1, #82). Eine Lehrkraft fasst diesen Aspekt der Leistungsdifferenzierung prägnant zusammen:

„die Chance für die Kinder besteht eben darin, dass sie Erfolgserlebnisse haben, dass sie halt dann einfach eine andere Probe bekommen und man halt nur so schnell vorwärts geht, wie man merkt, sie machen Fortschritte“ (A4_L1, #9).

5.3.3.5 Tandem-Lernen/Patenschaft

Wo immer Unterstützungs- und Helferinnensysteme etabliert werden, um schwächere und stärkere Schülerinnen zusammenzubringen und so Artikulationsräume zu ermöglichen, findet sich eine Nennung von *Tandem-Lernen/Patenschaft*.

Tandem-Lernen/Patenschaften – sowohl klassen- und jahrgangsintern als auch übergreifend – spielen für Lehrkräfte der A- und B-Gruppe gleichermaßen eine Rolle im differenzierten Unterricht. Lernpartnerinnen übernehmen dabei die Aufgaben der Lehrkräfte als „Hilfslehrkräfte“, „die dann erinnern und sagen, komm denk dran, du musst noch, also das machen normal Lehrer auch“ (A3_L1, #14). Am häufigsten in acht von insgesamt 17 Nennungen beschrieben ist Partnerinnenarbeit: „Wir bauen auch auf Helfersysteme, dass die stärkeren Kinder den schwächeren Kindern helfen“ (B3_L2, #6). Unterstützt würden solche Helfersysteme beispielsweise durch eine entsprechende Sitzordnung oder die Regel, dass immer „Inklusionskind“ und „Regelkind“ (B4_L1, #61) eine Übung zusammen machen.

Patensysteme innerhalb der Klasse bauen ebenfalls auf die Zuordnung von „Inklusionskind“ und „Regelkind“ auf:

„Und wir hatten letztes Jahr und vorletztes Jahr so die Idee, dass wir gesagt haben, wir arbeiten mit Patensystemen zusammen und wir wollten dann quasi, dass immer ein Regelschüler Pate ist und ein Inklusionsschüler und der den quasi so ein bisschen mit unter seine Fittiche nimmt. Und dann wollten wir im Austausch einen Ausflug für die Paten machen“ (B4_L3, #22).

Diese Patenschaften werden von den Schülerinnen teilweise positiv empfunden, weil sie es als „selbstverständlich [empfinden], dass Stärkere Schwächere unterstützen“ (A1_L1, #35). Teilweise lehnen die Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbst diese Zuordnung aber auch ab, wie Lehrkräfte berichten:

„Das wird aber von den Inklusionsschülern überhaupt gar nicht gerne gemocht, weil die sagen, ich will aber nicht mit dem und warum hängt der jetzt an mir dran? Also die wollen schon auch so ihre Selbstentscheidung“ (B4_L3, #22).

Darüber hinaus gibt es *klassenübergreifende Patensysteme*. Eine Grundschullehrkraft berichtet von den „Patenschaften aus der Mittelschule, die einmal in der Woche zum Lesen kommen“ (B3_L2, #6).

Auch können Patensysteme zwischen unterschiedlichen Jahrgangsstufen gebildet werden, wenn etwa in der Grundschule Patinnen für niedrigere Jahrgangsstufen mitarbeiten:

„dass also immer die dritten Klassen die ersten, die vierten Klassen die zweiten, das sind die Patenklassen, die ab dem ersten/ schon vor dem ersten Schultag miteinander Kontakt haben. Die Großen schreiben dann schon den zukünftigen Erstklässlern einen Begrüßungsbrief, also da ist auch dieses: Wir helfen einander. Die schon länger da sind, helfen denen, die jetzt gerade erst da sind, auch mit Patenlesen und mal ganz simpel auf den Spielplatz gehen, wo die Großen auch schon mehr können und unterstützen können, sodass das eigentlich ganz selbstverständlich ist, dass Stärkere Schwächeren helfen und dass es unterschiedlich ist, wer wann wem hilft“ (A1_L1, #35).

5.3.3.6 Offener Unterricht

Offener Unterricht wird von Lehrkräften als freie Arbeitsphase beschrieben, die gut für die Individualisierung genutzt werden können:

„Und ansonsten mache ich es ganz gern, dass ich so freie Arbeitsphasen mehr oder weniger einbaue, wo dann die Schüler dann / die anderen Schüler zumindest gar nicht merken, wenn die Förderschüler beispielsweise einfach weniger machen als der Rest, weil sie eben einfach freier wählen dürfen und dann halt das Mathe zum Beispiel länger machen und dafür halt Deutsch nicht gemacht haben“ (A4_L3, #25).

Lehrkräfte der A-Gruppe definieren offenen Unterricht hierbei als elementaren *Kern inklusiven Unterrichts* und damit als Eröffnung von Artikulationsräumen:

„also wir versuchen [...] inklusiven oder inklusionsorientierten Unterricht umzusetzen durch letztlich eine Unterrichtsplanveränderung, durch Schienen und durch letztlich methodisch-didaktische Konzepte, wie offenen Unterricht und Wochenplanarbeit“ (A2_L1, #2).

Als Vorteil des Offenen Unterrichts wird hierbei genannt, dass der Offene Unterricht den Kindern „experimentieren, forschen, Erkenntnisse haben“ ermöglicht (A2_L1, #42).

Auch stellen Lehrkräfte der A-Gruppe fest, dass ihnen eine *Differenzierung* im offenen Unterricht besser gelingen kann:

„ich mache relativ offenen Unterricht, also phasenweise offen, phasenweise nicht. Und ich finde, das ist eine Art und Weise [...] da kann ich gut differenzieren“ (A3_L2, #1).

Eine Besonderheit besteht darin, dass der Offene Unterricht in zwei A-Grundschulen (A4 und A2) den Schülerinnen einen *Wechsel zwischen den Klassen* ermöglicht: „wenn jemand in der zweiten Klasse die Zehner immer noch nicht, dann kann der da nochmal zurück in die erste Klasse. Wir haben wirklich zum Teil auch Kinder, die von der Zweiten in die Vierte hochgehen und da einfach mal, also nicht dauerhaft, aber mal so um so ein Zuckerl zu bekommen“ (A2_L2, #2).

Lehrkräfte reflektieren, dass der Offene Unterricht in Gestaltung und Qualität stark von der individuellen Neigung der Lehrkräfte abhängt (A3_L2, #1; A4_L1, #14).

Der Offene Unterricht wird von Lehrkräften der B-Gruppe fast überhaupt nicht thematisiert. Grundsätzlich wird der Offene Unterricht aber ebenfalls als Möglichkeit gesehen, inklusiven Unterricht zu ermöglichen, da dieser die Chance bietet, „dann auch individuell zu jedem gehen [zu können] und mit ihm dort [zu] arbeiten [...], wo er gerade steht“ (B3_L3, #33).

5.3.4 Inklusives Schulkonzept

Das *inklusive Schulkonzept* stellt mit 36 Nennungen insgesamt das Mittel inklusiver Anerkennung dar, das am seltensten genannt wurde, und zeichnet sich dadurch aus, dass es fast ausschließlich von Lehrkräften der Grundschule wahrgenommen wird. Die Kategorie kann in drei Subkategorien unterteilt werden: *Gemeinsames Verständnis von Inklusion* (13 Nennungen), *Leitbild/Motto* (12 Nennungen) und *Willkommenskultur* (11 Nennungen).

Tabelle 14: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Inklusives Schulkonzept nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Inklusives Schulkonzept	27	9	36	62 %	38 %
<i>Gemeinsames Verständnis von Inklusion</i>	8	5	13	46 %	54 %
<i>Leitbild</i>	10	2	12	73 %	27 %
<i>Willkommenskultur</i>	9	2	11	71 %	29 %

Wie Tabelle 14 zu entnehmen ist, werden alle drei Subkategorien gleich häufig genannt. Während das *Gemeinsame Verständnis von Inklusion* annähernd im gleichen Verhältnis zwischen Mittelschullehrkräften und Grundschullehrkräften thematisiert wurden (54 % zu 46 %), spielen *Leitbild* und *Willkommenskultur* in der Grundschule (73 % und 71 %) eine weitaus größere Rolle als in der Mittelschule (27 % und 29 %).

Auch im Vergleich der Schulen zwischen Gruppe A und Gruppe B zeigt sich in Abbildung 23 ein klares Bild: Ein *inklusives Schulkonzept* wird hauptsächlich von Lehrkräften der Gruppe A genannt (72 %), während Lehrkräfte der Gruppe B nur selten diese Kategorie benennen (28 %). Das *Gemeinsame Verständnis von Inklusion* wird mit 54 % von Lehrkräften der Gruppe B annähernd gleich häufig angeführt wie von Lehrkräften der Gruppe A (46 %). Für die Subkategorien *Leitbild* und *Willkommenskultur* ist zu konstatieren, dass diese von Lehrkräften der Gruppe B im Verhältnis zu Lehrkräften der Gruppe A fast überhaupt nicht wahrgenommen werden.

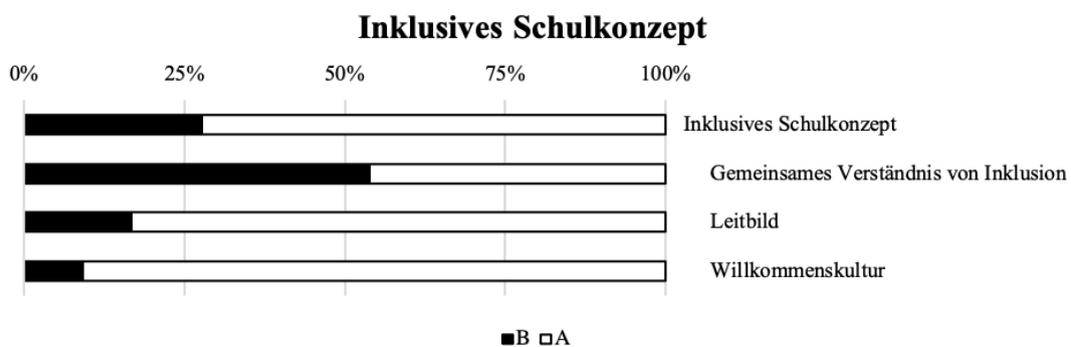


Abbildung 23: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Inklusives Schulkonzept nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

5.3.4.1 Gemeinsames Verständnis von Inklusion

Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion ist die Voraussetzung für inklusive Schulentwicklungsprozesse: „Also das Grundlegende ist natürlich, dass wir uns alle dazu bekennen“ (A3_L3, #2), „das ist absolut wichtig“ (A2_L2, #24). „Das kann alles nur getragen werden, wenn man sich da klar und einig ist“ (A4_L2, #76) und „es läuft da besser, wo mehr Lehrer die Bereitschaft haben, das als Bereicherung zu empfinden“ (A3_L3, #72).

Eine Grundschullehrerin schildert ihre Erfahrung, dass die Schulleitung ein gemeinsames Verständnis von Inklusion für alle definieren sollte: „Also meine Erfahrung ist, dass es in vielen Lehrerkollegien durch den Chef definiert wird, also SO ist unser Verständnis von Inklusion, SO ist unser Verständnis von Vielfalt“ (A2_L1, #32). Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion zu entwickeln, wird als ein Prozess gesehen, der andauert (A2_L1, #32; A3_L3, #44). Während die eine Grundschule sich ein ganzes Wochenende lang über ein gemeinsames Verständnis ausgetauscht hat (A2_L1, #32), berichtet eine andere Grundschullehrerin, dass einfach „alle der Inklusion relativ aufgeschlossen gegenüber“ sind (A4_L1, #41). Als Schwierigkeit wird eine hohe Fluktuation im Kollegium benannt:

„Also dieses gemeinsame Verständnis, das jetzt da mal von neun Jahren irgendwie GEMEINSAM gefunden wurde, da sind noch drei Leute davon da. Und die restlichen kommen dann irgendwo dazu oder sind nur ein Jahr da als Referendare im ersten oder zweiten Jahr, sind mal als mobile Reserve im Festeinsatz da oder so und die haben wahrscheinlich gar keine andere Chance, als entweder das blind zu übernehmen, was die wenigsten tun für ein Jahr, oder halt einfach sich rauszuhalten. Und dadurch wird es ein sehr, sehr kleiner Kern an so einer Schule, die es wirklich voranbringen“ (A2_L1, #32).

Es wird von allen Lehrkräften gefordert, dass Inklusion keinen „Besonderheitsstatus“ hat, sondern als selbstverständlich in der Schule betrachtet wird (B3_L1, #108; B4_L2, #53).

5.3.4.2 Leitbild

Das *Leitbild* verbalisiert das gemeinsame Verständnis von Inklusion. Es wird wesentlich durch die Schulleitung geprägt (A3_L3, #44). Grundschulen mit dem Schulprofil Inklusion sind „sozialwirksame Schulen“ (A1_L1, #27; A2_L2, #24), oder sie haben ein eigenes Motto, das auf T-Shirts für Lehrkräfte und Schülerinnen gedruckt ist (A1_L2, #24). Die Ausführung des Leitbilds in Form des Konzepts *Sozialwirksame Schule* beschreiben die Lehrerinnen mit Sozialkompetenztraining, etwa zum Thema „Höflichkeit“ (A1_L1, #27) oder mit Konfliktmanagement im Wald (A3_L2, #3). Eine Grundschullehrkraft benennt konkret das Schulprofil Inklusion als Ausgangspunkt zur Leitbildentwicklung:

„Also das Grundlegende ist natürlich, dass wir uns alle dazu bekennen. Ist schon seit einigen Jahren, das hat eine Geschichte, also wir hatten zwei Koop-Klassen von Anfang an, schon seit zehn Jahren, also vor zehn Jahren war das. Und nach zwei Jahren Koop-Klassen haben wir uns entschlossen, das Profil zu beantragen, und haben es auch gleich bekommen. Daraus hat sich unsere Arbeit entwickelt“ (A3_L3, #2).

An einer B-Mittelschule gehört es zum Leitbild, dass Schülerinnen mit Behinderung „Sternchenkinder“ genannt werden sollen (B4_L1, #46). Eine Grundschullehrerin berichtet, dass die Eltern zur Schulfamilie dazugehören (A3_L4, #182). Eine enge Überschneidung zur *Willkommenskultur*.

5.3.4.3 Willkommenskultur

Eine *Willkommenskultur* wird als „eine besondere Form des Annehmens“ veranschaulicht:

„Also ich glaube, dass hier schon ein, also und da hat eben meine Vorgängerin mit dem Kollegium sehr darauf hingearbeitet, eine besondere Willkommenskultur herrscht. Also schon eine besondere Form des Annehmens. Das gehört natürlich bei der Inklusion eigentlich dazu und sollte selbstverständlich sein, aber man spürt es auch. Also man spürt es auch als Erwachsener, wenn man reinkommt. Als Kollege, wenn man neu dazu kommt. Als Schulbegleitung, wenn man dazu kommt. Es sollte eigentlich was sein, was

so was alle spüren und also ich habe es gespürt, also ich gekommen und habe das als was Besonderes empfunden“ (A3_L1, #32).

Eine Grundschullehrerin achtet im Rahmen der Willkommenskultur darauf, dass sich die Schülerinnen gegenseitig wertschätzen (A3_L1, #14). Relevant ist ferner, „immer wieder diesen Kindern das Gefühl geben, du bist hier erwünscht“ (A3_L1, #24). Zur Willkommenskultur gehört auch, dass sich die Lehrerinnen selbst in der Schulgemeinschaft wohlfühlen (A3_L2, #29). Voraussetzung ist, dass alle schulischen Akteurinnen eine Haltung dahin gehend habe, „dass man anerkennt, dass Verschiedensein ganz normal ist und wertvoll ist“ (A3_L3, #14).

5.3.5 Interne Kooperation

Mit 123 Nennungen nimmt *Interne Kooperation* den größten Raum in der Umsetzung inklusiver Anerkennung ein. Dazu zählen *Sonderpädagogik* (53 Nennungen), *Schulbegleitung* (26 Nennungen), *Kollegium* (21 Nennungen), *Team-Teaching* (7 Nennungen), *Schulsozialarbeit* (6 Nennungen), *Schulpsychologie* (4 Nennungen) und *Schulleitung* (4 Nennungen) als Subkategorien.

Tabelle 15: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Interner Kooperation nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Interne Kooperation	82	39	121	53 %	47 %
<i>Sonderpädagogik</i>	34	19	53	49 %	51 %
<i>Schulbegleitung</i>	20	6	26	64 %	36 %
<i>Kollegium</i>	16	5	21	63 %	37 %
<i>Team-Teaching</i>	4	3	7	42 %	58 %
<i>Schulsozialarbeit</i>	1	5	6	10 %	90 %
<i>Schulpsychologie</i>	4	0	4	100 %	0 %
<i>Schulleitung</i>	3	1	4	62 %	38 %

Wie aus Tabelle 15 hervorgeht, wird *Interne Kooperation* von Mittelschullehrkräften (47 %) ähnlich häufig erwähnt wie von Grundschullehrkräften (53 %). Dieses

Verhältnis spiegelt sich in *Sonderpädagogik* annähernd wider. Während *Schulbegleitung*, *Kollegium* und *Schulleitung* mit 64 %, 63 % und 62 % der Nennungen einen höheren Stellwert für Grundschul-Lehrkräfte einnehmen, ist bei *Team-Teaching* das Verhältnis umgekehrt: 58 % der Nennungen entfallen hier auf die Mittelschullehrkräfte. *Schulsozialarbeit* wird fast ausschließlich von Lehrkräften der Mittelschule thematisiert (90 % der Nennungen). Im Gegensatz dazu wird *Schulpsychologie* ausschließlich von Lehrkräften der Grundschule erwähnt.

In der Betrachtung der Verteilung von Nennungen zwischen Gruppe A und B in Abbildung 24 zeigt sich, dass *Interne Kooperation* vermehrt von Lehrkräften der Gruppe A genutzt wird (61 %). In fast allen Subkategorien wird ebenfalls die jeweilige Kooperation stärker von Lehrkräften der Gruppe A verwendet. *Schulsozialarbeit* wird ausschließlich von Lehrkräften der Gruppe B erwähnt. *Schulpsychologie* und *Schulleitung* wird von Lehrkräften beider Gruppen gleichermaßen genannt.

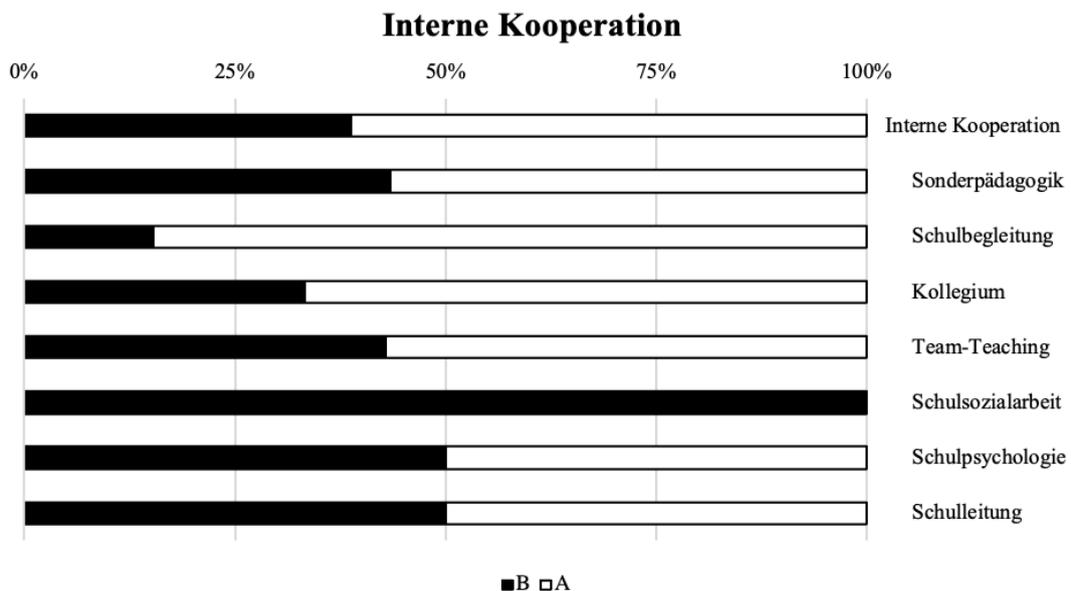


Abbildung 24: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Interner Kooperation nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

5.3.5.1 Sonderpädagogik

Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften für *Sonderpädagogik* und/oder Fachpersonal aus der Sonderpädagogik ist mit 53 Nennungen die häufigste Form der internen

Kooperation. Eine solche Kooperation umfasst die gemeinsame Erstellung von Förderplänen, Beratung und Unterstützung im Unterricht sowie der Elternkooperation und liegt im Schulprofil Inklusion begründet:

„Also ich bin auch jetzt in meiner Arbeit damit konfrontiert, weil wir ja Kinder / Wir haben ja dieses Schulprofil Inklusion und haben dadurch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Klassen und da arbeiten wir eng mit den Sonderpädagogen zusammen, mit denen wir die Förderpläne gemeinsam erstellen beziehungsweise die drüber gucken und die absegnen sozusagen“ (A2_L2, #4).

Diese Form der Kooperation schätzen Grund- und Mittelschullehrkräfte an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion als Unterstützung durch „Personal, also Förderlehrer [...], Differenzierungslehrer, die halt extra dafür Stunden zur Verfügung haben und mit den Kindern auch rausgehen und halt dasselbe machen wie im Klassenzimmer. Aber halt vielleicht mit mehr Material. Langsamer, wie eine Eins-zu-eins-Betreuung, das noch mal erklären“ (A3_L1, #6).

Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik, die Vollzeit an der Schule angestellt ist, sieht ihre Aufgabe darin, „den Lehrern zur Seite“ zu stehen (A3_L3, #2). Dies funktioniere vor allem aufgrund der guten Kommunikation:

„Aber wir haben die Kinder so gut im Blick, dadurch, dass wir im ständigen Austausch stehen. Das hat sich so bei uns entwickelt, dass wir sehr, sehr viel kommunizieren und sprechen. Also es geht in unserer Inklusion vorwiegend um Kommunikation über die Kinder. Auch in den Pausen. Oft, nicht nur, aber sehr, sehr viel und ja, also wir wissen auch immer ziemlich genau Bescheid, was gerade am wichtigsten, was am dringlichsten ist. Das ist das Gespräch und einfach sich in das Bild setzen, wer da ist, welche Förderschwerpunkte wir haben im Haus und ja. Und die Schwerpunkte ergeben sich daraus. Die Lehrer sind natürlich die, die inkludieren, das bin nicht ich. Also ich habe einfach die Rolle, das sonderpädagogisch zu begleiten“ (A3_L3, #2).

Es ginge darum, „offene Ohren habe[n] für die Probleme, die die Lehrer an mich hertragen“, und weiter: „Also bei uns ist alles so im Fluss. Man weiß, wo die Kinder sitzen, welche Aspekte wichtig sind und ansonsten behandelt man sie wie alle anderen

auch“ (A3_L3, #2). Auch Aufklärung der Regelschullehrkräfte sei Aufgabe der Lehrkraft für Sonderpädagogik – sowohl in Grund- als auch Mittelschule:

„Und das ist auch ein Teil von meiner Arbeit, dass ich dann die Lehrer versuchen zu sensibilisieren, du der macht das nicht mit Fleiß, dass er dann den Tisch umschmeißt oder abräumt oder sonst was. Sondern der ist einfach in der Not. Da ist was und durch dieses Sprechen und durch Unterstützen, da sich auch hinstellen und da sein, fühlen sich die Lehrer unterstütz/ also wirklich schon gestärkter“ (A3_L3, #20).

Eine Lehrkraft derselben Grundschule unterstreicht die Wahrnehmung der Kollegin:

„Und ich habe die Erfahrung, probiere es doch mal so oder die Frau B. [Lehrkraft für Sonderpädagogik], die ist wahnsinnig wichtig uns auch zu beraten, weil die auch rechtlich ganz viel Bescheid weiß oder die kennt auch Adressen, wohin man eine Familie empfehlen kann“ (A3_L4, #195).

Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik der Mittelschule räumt hingegen ein, dass nicht nur die Unterstützung der Lehrkräfte, sondern auch eine Sensibilisierung der Schülerinnen eine ihrer Aufgaben ist:

„Aber ich glaube eben, dass es nicht nur wichtig ist, da die Lehrer so mit ins Boot zu holen, sondern dass es eigentlich um die Schüler geht und gerade wenn man sagt, wir müssen das mehr nach außen tragen, dass wir eine Inklusionsschule sind, dann müssen die Schüler das wissen, was das bedeutet. Und auch, ja, wie da der Umgang damit gut funktioniert und deshalb hatten wir das jetzt letztes Jahr, dass wir erst einmal, dass ich einfach nur einmal durch alle Klassen für zehn Minuten durchgegangen bin und kurz was über Behinderung und Inklusion erzählt habe“ (B4_L3, #24).

Sechs Nennungen der Grund- und Mittelschullehrkräfte entfallen darauf, dass die Lehrkräfte für Sonderpädagogik die Einzelförderung der Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb der Klasse übernehmen. Fünf Nennungen werden hinsichtlich der Erstellung des Förderplans als Aufgabe der Lehrkräfte für Sonderpädagogik verzeichnet.

Kritisch wird die Verlässlichkeit in der Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften gesehen. Eine Grundschullehrkraft bemängelt, dass, unabhängig davon,

welche Aufgaben die Lehrkräfte für Sonderpädagogik übernehmen, sich die Zusammenarbeit schwierig gestalten, weil sie „fast jährlich wechseln“ (B3_L2, #4):

„Das hat unterschiedliche Gründe und das erschwert natürlich so eine kontinuierliche Arbeit. Also die Kollegin ist jetzt wieder neu (...) und (...) lernt jetzt erstmal wieder die Kinder kennen. Da findet aber ehrlich gesagt noch keine wirkliche Arbeit mit dem Kind statt. (...) Die lernt die Schule, uns und ja das gestehe ich ihr ja auch zu. Aber da geht halt wieder wertvolle Zeit für das Kind verloren“ (B3_L2, #4).

Auch die „Förderlehrerin“ sei „nur drei Tage die Woche“ da (A3_L3, #54), leistet aber zusammen mit der Lehrkraft für Sonderpädagogik die Unterstützung für ihre Kolleginnen ohne Zusatzqualifikation: „Wir sind ein Helfersystem“ (A3_L3, #54). Und genau so gelinge inklusiver Unterricht, untermauert eine Kollegin (A3_L2, #1). „[D]as geht eigentlich alles ziemlich gut Hand in Hand“, erklärt auch eine Lehrkraft einer anderen Grundschule über die Zusammenarbeit (A1_L1, #25).

Lehrkraft für Sonderpädagogik und „Förderlehrerin“ hätten außerdem die Aufgabe, „dass irgendwie da [in der Klasse, für die Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, A.K.-H.] der Sozialisationsprozess in Gang gesetzt wird“ (A3_L1, #24).

Die Elternkommunikation sei ein weiterer Baustein dieser Zusammenarbeit: „dass wir mehr in so multiprofessionellen Teams mit den Eltern sprechen“ (A2_L2, #38).

Für die Zusammenarbeit mit Lehrkräften für Sonderpädagogik und Förderschullehrkräften gebe es einen „Riesenbedarf“, vor allem, weil es Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gebe, die jeden Tag Einzelförderung durch eine Person bräuchten (A3_L4, #41).

Eine Grundschullehrkraft zählt die Lehrkraft für Sonderpädagogik zu „Ersatzlehrern“, betont aber gleichzeitig ihre Relevanz: „[Es] ist unglaublich wichtig und da bräuchte es unbedingt auch ein Verständnis dafür, dass man eigentlich immer solche Ersatzlehrer irgendwie noch in petto hat“ (A3_L4, #127).

5.3.5.2 Schulbegleitung

Schulbegleiterinnen unterstützen Schülerinnen im Unterricht und können Aufsichts- bzw. Betreuungsfunktion übernehmen (A3_L3; A4_L3). Das sei „eine gute Möglichkeit, dass die [Schülerinnen mit Schulbegleitung, A.K.-H.] eben teilnehmen können

am Unterricht, weil die [Schulbegleiterinnen, A.K.-H.] eben noch zusätzliche Hilfe einfach bieten können“ (A4_L3, #23). Dieselbe Mittelschullehrkraft sieht allerdings die Verteilung der Schulbegleitungen kritisch:

„Also ja, ich weiß, es geht um die körperlichen Beeinträchtigungen. Damit kriegt man immer einen [Schulbegleiter, A.K.-H.], wobei die oft nicht unbedingt einen brauchen außer halt mal, wenn sie halt zur Toilette gehen oder sonst irgendwas. Ich denke, dass gerade Schüler, die auch sozial, emotional oder solche Schwierigkeiten auch haben, dass denen auch oft ein Ansprechpartner, ein Erwachsener zusätzlich helfen würde“ (A4_L3, #61).

In der Grundschule werden Schulbegleitungen auch aktiv in den Austausch über schwierige Schülerinnen mit einbezogen (A3_L4, #13). Ferner übernehmen sie nach Möglichkeit auch die Betreuung anderer Schülerinnen:

„Wenn ich eben eine Schulbegleitung drin habe, die, sei es mal auch wenn die sehr, sehr gefordert ist von dem einen Kind, dann kann die sich auch nur um das eine Kind kümmern. Jetzt ist zum Beispiel meine Schulbegleitung in Mathe für ihn gar nicht so erforderlich, weil der einfach ganz gut rechnet und da kann sie zum Beispiel sich ja auch um ein anderes Kind kümmern. Offiziell muss sie sich nur um ihr Kind kümmern, aber wenn der dann super rechnet oder wenn der beim Abschreiben einfach, da weiß er, was zu tun ist und dann kann der arbeiten“ (A3_L4, #83).

Dieselbe Grundschullehrkraft führt aus, dass es Schülerinnen gebe, die ebenfalls zu Hause bleiben müssten, wenn ihre Schulbegleitung krank ist:

„Also es ist auch eine Situation, wenn zum Beispiel eine Schulbegleitung krank ist. Ist bei manchen Kindern, die jetzt ganz friedlich sind, aber halt mehr Matheunterstützung brauchen, ja dann macht der halt an dem Tag weniger Mathe. Ist kein Problem, aber ein Kind, das dann völlig ausfällig wird, also da müsste man eigentlich darauf bestehen, das hatten wir auch mal, dass so ein Kind dann an dem Tag eben auch zu Hause ist, weil das hier nicht begleitet werden kann“ (A3_L4, #119).

Schulbegleitungen fördern nach Einschätzung der Grundschullehrkräfte im Allgemeinen die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen (B1_L1; A3_L1; A3_L2).

Eine Aussage einer Mittelschullehrkraft für Sonderpädagogik zu einer anwesenden „Kinderpflegerin“ für Schülerinnen mit geistiger Beeinträchtigung wurde ebenfalls als Nennung zur *Schulbegleitung* gezählt:

„Wenn ich [die Lehrkraft für Sonderpädagogik, A.K.-H.] aber nicht da bin, dann ist sie [die Kinderpflegerin] eigentlich der Ansprechpartner für die Kinder, auch wenn da ein anderer Lehrer reinkommt, da ist ja das gerade bei Schülern mit geistiger Behinderung, die brauchen ja viel mehr diesen Andockpunkt“ (B4_L3, #44).

5.3.5.3 Kollegium

Das *Kollegium* ist definiert als jede Kommunikation und Unterstützung innerhalb des Lehrerinnenkollegiums, die nicht im Rahmen von Zusammenarbeit mit Lehrkräften für Sonderpädagogik sowie Team-Teaching stattfindet: „Ja, wir haben, also man hat eigentlich schon eine Kultur hier in der Schule, dass man sich austauscht und sich gegenseitig unterstützt und hilft und sagt wie“ (A3_L3, #62).

Grundschullehrkräfte berichten hierzu, dass zum einen die Bestätigung der Kolleginnen von Bedeutung ist:

„dass man sagen kann: ‚Also heute war mir das so viel zu anstrengend und der hat heute überhaupt irgendwie nur Quatsch gemacht.‘, wenn dann eine Kollegin sagt: ‚Ja, bei mir war es heute ähnlich.‘. Also das hilft ja auch schon, dass man nicht so alleine für sich steht“ (A3_L4, #199).

Zum anderen sei die Unterstützung durch die Kolleginnen relevant, wenn es um das gemeinsame Auftreten gegenüber Eltern ginge oder eine Kollegin mal für eine Stunde eine schwierige Schülerin aus der Klasse raus- und in ihre mitnimmt (A3_L4, #199-209; A3_L3, #62). Runde Tische (A2_L2; A1_L2) und offene Türen (B1_L2; A3_L3), auch die von der Schulleitung, in deren Büro sich ebenfalls mal schwierige Schülerinnen betreut aufhalten (B1_L1), werden gleichsam als Austausch innerhalb des Kollegiums definiert.

5.3.5.4 Team-Teaching

Team-Teaching ist so definiert, dass mindestens zwei Regelschullehrkräfte gemeinsam in einer Klasse unterrichten:

„Also auf jeden Fall mal muss da jetzt sagen, man ist mindestens drei Stunden am Tag zu zweit in der Klasse. Also als Team“ (B1_L1, #160).

Auf der einen Seite betont eine Grundschullehrerin Team-Teaching als Vorteil der inklusiven Schule: „Es kommen ganz viele Lehrer, also wir sind sehr oft doppelt besetzt“ (A1_L2, #32). Auch mit der Lehrkraft für Sonderpädagogik wird zu zweit unterrichtet (A2_L1, #2). Auf der anderen Seite wird *Team-Teaching* von den Grund- und Mittelschullehrkräften kaum genannt (7 Nennungen). Die wenigen Aussagen belegen positiv, dass eine zweite Lehrkraft dazu beiträgt, besser differenzieren zu können (B1_L1; B4_L1; A1_L2). Als Grund, weshalb Team-Teaching und multiprofessionelle Kooperationen im Allgemeinen weniger stattfinden, gibt eine Grundschullehrkraft mangelnde Zeit an und dass sich „schul-strukturell“ etwas ändern müsse:

„Weil so ein Teamteaching muss man zu zweit vorbereiten und das ist einfach eine ganz andere Vorbereitung, als wenn ich dann doch auch einfach mal abends um sechs vorm Fernseher meine Stunde vorbereite. Und ich glaube, daran scheitert sowas, wie so multiprofessionelle Teams auch oft, dass einfach die Zeit fehlt, wo wirklich innerhalb der Schule, also dazu kommt natürlich, dass für viele die Schule um zehn nach eins endet, das ist schwierig, das ist ein Vollzeitjob, also dass man vielleicht wirklich in diesen Strukturen auch sagt, wir haben Präsenzzeiten zum Beispiel. Also am Mittwoch ist zum Beispiel die Präsenzzeit von acht bis fünfzehn Uhr. Und da können dann wirkliche Meetings stattfinden, da können Runde Tische stattfinden, da kann der Wochenplan gemeinsam erarbeitet werden, da können Jahrgangstufenteams sich treffen und da kann dann auch die Konferenz zum Beispiel sein. Also dass man wirklich so schul-strukturell da einfach auch arbeitet“ (A2_L1, #50).

5.3.5.5 Schulsozialarbeit

Die *Schulsozialarbeit* spielt als Form der internen Kooperation nur eine untergeordnete Rolle. Lediglich sechs Nennungen von zwei Mittelschullehrerinnen und einer Grundschullehrerin entfallen bei den Interviews auf die Schulsozialarbeit.

Als Formen dieser Kooperation wird genannt, dass Schulsozialarbeit zur Unterstützung von Instrumenten wie dem Klassenrat in einzelnen Klassen wirkt (B4_L3, #18) oder den Kontakt zu den Eltern unterstützt (B3_3, #64) sowie das Nachmittagsangebot (B4_L3, #38) gestaltet, Berufsberatung (B4_L3, #26) offeriert oder heilpädagogisch fördert (B4_L3, #34). In der Grundschule führt die Schulsozialarbeit Deeskalationstraining mit Bataka-Schlägern (Anti-Aggressionsübungsschläger) durch (B3_L2, #14).

5.3.5.6 Schulpsychologie

Auf die *Schulpsychologie* entfallen insgesamt vier Nennungen aus den Interviews der Grundschullehrkräfte. Die Schulpsychologie wird als Bindeglied zwischen Lehrkräften und Eltern beschrieben; sie sei dafür da, eine „wechselseitige Schweigepflichtsbindung“ herbeizuführen (B3_L2, #18).

In einer anderen Grundschule führt die Schulpsychologin ein „Sozialisierungstraining“ mit einem einzelnen Schülerinnen durch:

„Die [Schulpsychologin, A.K.-H.] ist also jede Woche rausgefahren und hat mit dem ein Sozialtraining gemacht. Das was, also die Bausteine, jedes Puzzlestück wirkt halt ein bisschen was. Und die Kinder brauchen, oft sind das ja Kinder mit Bindungsstörungen oder schweren Traumata oder Hintergründen, die ja für uns oft nicht vorstellbar sind“ (A3_L1, #24).

Daneben sei die Schulpsychologie bei Fallbesprechungen vertreten (B1_L1, #106), diagnostiziert und spricht Empfehlungen zur gezielten Förderung der Schülerinnen aus (A4_L1, #19).

5.3.5.7 Schulleitung

Die Kooperation mit der *Schulleitung* wird von den Lehrerinnen ausschließlich als Gespräche zur Förderplanung, etwa zur Absprache von Lernzieldifferenz, genannt (A4_L1, #63; B4_L1, #8). Auch wenn nur vier konkrete Nennungen einer internen Kooperation mit der Schulleitung gezählt werden können, wird der Begriff *Schulleitung* (inkl. *Chef* und *Rektor*) insgesamt 24-mal in zwölf von 20 Interviews erwähnt. Hierbei handelt es sich dann nicht um interne Kooperation, sondern um andere Bezüge innerhalb der Thematik der jeweiligen (Sub-)Kategorie.

5.3.6 Externe Kooperation

Die *externen Kooperationen* bietet eine weite Auffächerung in Umsetzungsmöglichkeiten. Subkategorien mit geringer Anzahl an Nennungen wurden unter *Weitere Kooperationen* zusammengefasst.

Mit 67 Nennungen entfällt über die Hälfte der Nennungen in der Kategorie *Externe Kooperation* auf die Subkategorie *Eltern*. Eine Zusammenarbeit mit Fachkräften aus dem Bereich der *Psychologie und Medizin* wird als zweithäufigste Nennung 19-mal erwähnt. Die Kooperationen mit der *Kommune* erhielt fünf Nennungen. *Weitere Kooperationen* wurden in zehn Nennungen thematisiert.

Tabelle 16: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Externer Kooperation nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Externe Kooperation	75	26	101	61 %	39 %
<i>Eltern</i>	45	22	67	52 %	48 %
<i>Psychologie und Medizin</i>	16	3	19	74 %	26 %
<i>Kommune</i>	5	0	5	100 %	0 %
<i>Weitere Kooperationen</i>	9	1	10	83 %	17 %

Wie Tabelle 16 zu entnehmen ist, lässt sich für die externe Kooperation mit *Eltern* ein ausgewogenes Verhältnis der Nennungen zwischen Lehrerinnen der Grundschule (52 %) und Mittelschule (48 %) wahrnehmen. Die Subkategorie *Psychologie und Medizin* wurde bei verhältnismäßig häufiger Nennung (19 Nennungen) zu einem sehr

großen Teil (74 %) von Lehrkräften der Grundschule benannt. Eine Kooperation mit der *Kommune* erfolgt nach Aussagen der Lehrkräfte ausschließlich bei Grundschulen. Auch *Weitere Kooperationen* wurden bis auf eine Nennung ausschließlich durch Grundschullehrkräfte thematisiert.

Im Vergleich der Gruppen A und B lässt sich in Abbildung 25 erkennen, dass hinsichtlich der *Externen Kooperation* auf die Gruppe A verhältnismäßig mehr Nennungen entfallen als auf Gruppe B (63 % zu 37 %). Dieses Verhältnis spiegelt sich auch in den Subkategorien *Eltern* und *Psychologie* wider. Auch für *Weitere Kooperationen* zeigt sich dieses Verhältnis annähernd.

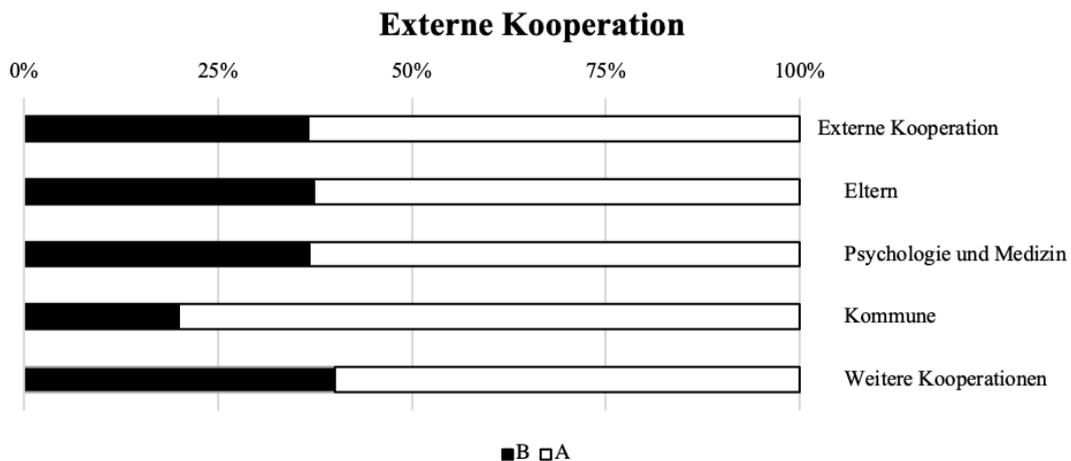


Abbildung 25: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Externer Kooperation nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

5.3.6.1 Eltern

Die meisten Nennungen zu externer Kooperation entfallen auf die Zusammenarbeit mit *Eltern*. Vorwiegend Grundschullehrerinnen und ein Mittelschullehrer unterscheiden, mit welchen Eltern sie gerne zusammenarbeiten und wo Grenzen in der Kooperation existieren:

„Die Eltern sind teilweise mit einbezogen, und zwar in dem Fall, wenn sie also dahinter stehen und da mitmachen. Und wo sie nicht dahinter stehen, sondern wir immer hauptsächlich gucken müssen, dass die Eltern ihr Kind so nehmen, wie es ist, da sind sie nicht mit einbezogen. Also das tun wir uns auch nicht an“ (A1_L1, #19).

Den Lehrkräften fällt es schwer, Eltern, die nicht hinter ihren Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stehen, die gleiche Wertschätzung wie allen anderen Eltern entgegenzubringen: „Bei manchen Eltern fällt es uns ein bisschen schwerer als bei anderen (lacht), also es gibt schon immer wieder mal sowas“ (A1_L1, #29).

Ein Mittelschullehrer betont, dass die Elternarbeit am anstrengendsten sei und er sich nicht vorstellen könne, dass Eltern „im normalen Regelschulsystem“ ähnlich fordernd auftreten wie in der inklusiven Schule (B4_L3, #42). Eine Grundschullehrkraft führt den Wunsch aus,

„dass man das zusammenführt, die Bedürfnisse der Lehrer, die Vertreter von dem Schulsystem sind und sein müssen und die Bedürfnisse der Eltern, die absolut ihr Kind vertreten und gefördert sehen wollen. Und gesehen sehen wollen. Das ist so auch eine schwierige Sache. Das ist wirklich ein ganz großer Teil unserer Arbeit, der zum Teil wirklich zeitintensiv und schwierig ist, dass man das mittelt“ (A3_L3, #21).

Als weitere Schwierigkeit in der Elternkooperation wird die Schweigepflichtsentbindung genannt:

„Die lag nicht vor und eigentlich kann man bei so schwierigen Kindern ohne so eine Entbindung gar nicht arbeiten. Also das wäre ganz wichtig, dass das eigentlich im Vorhinein geklärt wird, wenn so ein Gastkind mit Bedarf kommt oder überhaupt ein Kind mit Bedarf kommt, dass es den Eltern eigentlich auch als Bedingung gestellt wird“ (A3_L4, #11ff.).

Lehrerinnen haben hingegen Verständnis für Eltern, die „nicht in der Lage sind mitzuhelfen“ (A4_L1, #15) – vorwiegend aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse (z. B. B3_L3, #56), aber auch „intellektuell oder zeitmäßig“ (A4_L1, #15) sowie „bildungsfern“ oder „unzuverlässig“ (A2_L2, #38).

Gespräche mit den Eltern sind das Mittel der Wahl. Es zeigt sich, dass zwischen Gesprächen zur Förderplanung inklusiver Lernzieldifferenz und Gesprächen „ohne Leistungssache“ (A3_L2, #31) unterschieden werden kann:

„Mit der [die Mutter] ist die Zusammenarbeit super. Also die hat auch, wenn was wäre, rufe ich die jeden Tag an beziehungsweise in der 5. und 6. Klasse, wo der Schüler noch schwieriger war, gab es einfach jeden Freitag so ein kurzes 5-Minuten-Telefonat, wie die Woche war und das ist sehr

entspannt. Dann wird auch, wenn der Lehrer oder so sagt nein, die Woche passt es mir nicht, wir telefonieren nächste Woche wieder, ist auch akzeptiert. Also da ist es wirklich sehr entspannt und dann gibt es andere Eltern, wo man halt als Lehrer immer der Böse ist, wenn man nur konsequent ist oder die dann kommen und die Notenaussetzung beantragen sollen ja eigentlich in einem Elterngespräch und dann in der 7. Klasse, wo sie schon zwei Jahre Notenaussetzung hatten, aber das jedes Jahr neu beantragen sollen, kommen und meinen: „Jetzt müssen wir schon wieder in die Schule kommen wegen dem doofen Wisch. Das lohnt sich gar nicht, in die Schule zu kommen“ (A4_L3, #43).

Die meisten Nennungen entfallen auf die Elterngespräche zur Förderplanung und Notenaussetzung (A1_L2, #8; A2_L2, #6; A3_L4, #37ff.; A4_L1, #47; B1_L2, #25). Eltern werden dann als Expertinnen ihrer Kinder wahrgenommen (A2_L1, #12; A3_L4, #141).

Die Gespräche zur gegenseitigen Information laufen häufig über Telefonate; der gegenseitige Austausch der Handynummern zwischen der Grundschullehrerin und den Eltern gilt als Vertrauensbeweis (A2_L2, #40). Den Vorteil von Telefonaten und SMS beschreibt eine Mittelschullehrkraft wie folgt: „Und dann weiß ich sofort Bescheid und E-Mails das dauert immer so ewig und dann habe ich lieber das kurze Gespräch, werde kurz eingewiesen, wenn irgendwas ist und fertig“ (B3_L1, #32). Inhaltlich findet sich in den Elterngesprächen eine große Varianz: Einer Grundschullehrerin geht es darum, dass die Eltern „eine Gebrauchsanweisung für ihr Kind“ mitteilen (A2_L1, #12), andere Eltern werden angerufen und gebeten, ihr Kind abzuholen: „So geht es nicht! Der ist heute nicht beschulbar. Bitte kommen Sie und holen Sie ihn ab“ (A3_L4, #113).

Als Kommunikationswege mit den Eltern zählt ein Mittelschullehrer „Telefonate“, „Elternbriefe“, „Mitteilungshefte“, „Schulforum“, „Elternabende“ sowie „Kreativnachmittag, wo die Eltern dabei sind“ auf (B2_L1, #60).

Elternkooperation findet überdies mit dem Elternbeirat statt, der an der Organisation von Schulfesten beteiligt ist (A1_L1, #37). Eltern mit Migrationshintergrund integrieren sich laut einer Grundschullehrerin, indem sie für solche Feste nationaltypische Speisen zubereiten und deren Bedeutung erklären (A1_L1, #24).

Eine Besonderheit repräsentiert das „Forum Inklusion“ einer A-Grundschule,

„bei dem die Eltern immer wieder in die Schule und geholt werden und nicht nur die Eltern von Inklusionskindern. Sondern ganz bewusst auch immer wieder Eltern eingeladen werden, die keinen, von Kindern die keinen Förderbedarf haben, um einfach das gegenseitige Verständnis zu fördern. Und dann, so da gibt es eine Leiterin, die dieses Forum leitet, die schon lange kein Kind mehr bei uns an der Schule hat. Die dann auch schon mal einen Filmabend macht oder mal einen Vortrag halten lässt. Einfach um, ja ich glaube, das ist ganz wichtig, wenn man Inklusion betreibt, das Verständnis bei den Eltern, die kein Förderkind haben, einfach dass man diese Eltern ins Boot holt und dieses Verständnis fördert. Und da ist ja ganz viel geleistet worden. Also da musste man ganz viel Überzeugungsarbeit leisten, dass die nicht alle denken, oh Gott, jetzt geht es hier bergab mit unserer Schule, wenn da lauter förderbedürftige Kinder sind. Dann sinkt das Niveau und dann wird es aggressiv auf dem Pausenhof und so. Und da arbeiten wir schon tatsächlich sehr dran, dass das nicht passiert. Und bieten auch den Kindern die gefordert werden müssen, extra AGs und Knobel-Kurse und das dient natürlich so ein bisschen der Beruhigung der Eltern, dass sie einfach wissen, gut wir haben nicht nur die im Blick, sondern wir haben auch die anderen im Blick. Ja“ (A3_L1, #34).

Eine andere Besonderheit in einer B-Grundschule besteht aus einem

„Nachmittagsangebot, wo die eine sehr intensive Elternarbeit noch machen. Eine sehr kleine Gruppe und eine sehr gute individuelle Betreuung. Die gehen dann aber mittags nach Hause. Das heißt es ist nur für Eltern, die mittags, also die da sind und die Kinder versorgen können und die dann wieder zuverlässig hierher schicken können. Was viele Eltern oder gerade die jetzt aus anderen Kulturkreisen kommen sehr bevorzugen, weil das mit dem Essen in der Schule hier oft schwierig ist. Also das heißt die können den Kindern das Essen zubereiten, was sie gewohnt sind und auch noch mal ein bisschen Heititei machen und dann schicken sie sie wieder hin und also die werden nicht nur bei den Hausaufgaben unterstützt, sondern die lernen auch mit den Kindern. Wir lesen mit denen, wir geben das was gebraucht wird, auch immer mal so und so. Und laden die Eltern halt auch regelmäßig ein.

Und geben ihnen Rückmeldungen und Tipps wie geübt werden kann und gelernt werden kann“ (B1_L2, #27).

Die Kooperation mit Eltern wird hierbei auch als eine Plattform zum Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses für Inklusion verstanden: „Ich finde, bei manchen Dingen muss man einfach erstmal Personen zwingen, damit die lernen, dass das eigentlich gar nicht so schlimm ist, so also ich hätte damit keine Probleme, mein Kind in solche integrativen Klassen zu stecken“ (B3_L3, #92).

Eine Mittelschullehrerin aus der B-Gruppe äußerte, dass sie „mit den Eltern tatsächlich wenig bisher zu tun gehabt“ hat (B3_L3, #62).

5.3.6.2 Psychologie und Medizin

Wo „Telefonate [...] oder auch mal Treffen, zusammen mit der Therapeutin und den Eltern“, stattfinden, erfolgt eine externe Kooperation mit Psychologie und Medizin (A1_L2, #18). Mit 19 Nennungen ist dies nach der Kooperation mit Eltern die zweithäufigste Kooperation mit Externen, die jedoch mit 16 Nennungen hauptsächlich in der Grundschule durchgeführt wird.

Voraussetzung für die Kooperation mit Therapeutinnen (und Ärztinnen) ist eine Schweigepflichtentbindung der Eltern, die nicht dazu verpflichtet sind: „Aber das ist immer elternhausabhängig. Also inwieweit das Elternhaus möchte, dass die Schule Bescheid weiß, weil die sind ja nicht verpflichtet uns darüber zu informieren. Das funktioniert je nach Eltern würde ich sagen gut oder schlecht (B3_L1, #124).

Lehrerinnen erachten es als relevant, sich mit den behandelnden Therapeutinnen oder Ärztinnen ihrer Schülerinnen auszutauschen: „Das sind dann aber tatsächlich Kontakte, die telefonisch ablaufen. Ich glaube, ich war in den zehn Jahren nur zweimal tatsächlich bei Therapeuten vor Ort, um mit denen zu sprechen, ansonsten ist es telefonisch“ (A2_L2, #44). Eine andere Grundschullehrkraft bietet an, dass die Therapeutinnen ihrer Schülerinnen mit dem Einverständnis der Eltern zur ihr in die Sprechstunde kommen können (B3_L2, #20). Dieselbe Grundschullehrerin berichtet, dass sie gleichzeitig einem ihrer Schülerinnen den Besuch bei einem ihr bekannten Kinderarzt empfohlen hat, aber „wenn die Eltern nicht mitspielen sind unsere Hände gebunden. Ich kann das Kind ja nicht zum Arzt zerren“ (B3_L2, #20).

Mehrere Grundschullehrerinnen nennen die Zusammenarbeit mit Ergotherapie, Logopädie, (Kinder-)Psychotherapie (z. B. A3_L1, #58; A2_L1, #48; A4_L1, #19), und es gibt eine Nennung für die Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie als externe Kooperation (B3_L2, #18).

Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik in der Mittelschule beklagt hingegen, dass im Vergleich zum Förderzentrum zu wenig mit Therapeutinnen und medizinischem Personal zusammengearbeitet wird: „an einem Förderzentrum habe ich ja so viele Therapeuten, da habe ich Psychologen und so weiter, da habe ich die Anbindung zur [Name der Klinik]-Klinik. Das ist hier alles außen vor“ (B4_L3, #56). Als Lösung wird eine engere Kooperation mit dem Förderzentrum genannt (B4_L3, #58).

Eine andere Grundschullehrerin kritisiert, dass sie die Tipps von den Therapeutinnen zum adaptiven Unterricht für Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „nicht eins zu eins“ umsetzen kann, sondern es einer Adaption mit „grundschulpädagogischem Blick“ bedarf (A2_L2, #46). Ein anderes Negativbeispiel führt eine Grundschullehrerin an, die nicht die Einschätzung der Therapeutin über den Schüler teilt:

„Die Einzeltherapie, die er seit dem Kindergarten, also seit vier Jahren hat, wo die Therapeutin auch mal da war und gemeint hat, dass es total gut läuft in der Einzelgruppe (...) Habe ich gesagt, wenn es da seit vier Jahren super läuft, dann ist es das falsche Mittel, weil was nutzt uns das wenn der sich jede Woche eine Stunde lang prima mit seiner Therapeutin versteht. Kann ich mir auch vorstellen mal in der Eins-zu-Eins-Situation ist es mit ihm wunderbar, bloß es funktioniert halt in der Gruppe nicht. Dann muss sie sich was anderes suchen“ (B3_L2, #18).

Eine Besonderheit ist, dass sich im Gebäude einer Schule „die Außenstelle eines Kinder- und Jugendpsychologen“ befindet (A2_L1, #14):

„Der ist eigentlich ausgebildeter Diplom-Pädagoge, in der Schule. Also der macht Gruppentherapien für Kinder WÄHREND der Grundschulzeit, die über die AOK abgerechnet wird. (...) Was, also, und zwar sammelt er da Kinder mit unterschiedlichen Symptomatiken zusammen, was natürlich bei 180 Kindern dann relativ gut geht. Also es basiert auf diesem ‚Faust-los‘, also so letztlich ‚Faust-los Intensiv‘ macht der, es ist eher so eine verhaltenstherapeutische Richtung, also auch ganz klar auf Einhalten von Regeln: Sie müssen ihm immer die Hand geben, müssen immer/ dann wird die

Woche reflektiert, am Ende auch mit Verstärkersystem, also die kriegen dann alle immer eine kleine Schokolade am Ende, wenn das alles geklappt hat und so. Also so ein bisschen behavioristisch irgendwie ausgerichtet, aber es gibt Gruppen eben wirklich für Kinder, die Schwierigkeiten mit Regeln haben, es gibt aber genauso Gruppen für Kinder, die sehr, sehr schüchtern sind“ (A1_L2, #14).

Ein weiterer Vorteil an diesem System besteht darin, dass die Eltern leicht(er) ihr Einverständnis erteilen, da sie keine Stigmatisierung fürchten, weil „kein Mensch weiß, ob das Kind Montag in der dritten Stunde in der Klasse sitzt oder halt in den Raum des Therapeuten geht“ (A2_L1, #18).

Im Gegensatz dazu erklärt die Lehrerin einer anderen Grundschule: „Therapie dürfen wir in der Schulzeit nicht anbieten“ (A3_L1, #68).

Dafür kooperiert diese Grundschule mit Logopädie und Psychotherapie einer „psychiatrischen Tagesklinik“ (A4_L2, #21).

Eine weitere Kooperation im medizinischen Bereich wird mit einem Hospizverein veranschaulicht:

„der Chefarzt der Intensivmedizin, der palliativ ausgebildet ist, in seiner Rente einen Hospizverein leitet und so und dann da Mitarbeiterinnen sind, die wirklich auch qualitativ gut sind und wir hatten eben das auch tatsächlich mal und wir haben dann sofort irgendwie eine Fortbildung irgendwie vom Hospizverein gekriegt. Und das war tatsächlich in einer Klasse auch so und haben die irgendwie eine drei-, viertägige, ja, Coaching letztlich die Klasse gekriegt, wo die Kinder wirklich dann mal das Thema Tod hatten“ (A2_L1, #26).

Diese Kooperation wird versucht, „nicht on-top noch zu sehen, sondern schon zu sehen, okay, oder es ist da die Ethik- und die Religionslehrerin dabei, und wenn man da geschickt ist, denke ich, kann man das im Lehrplan auch relativ gut verankern dann“ (A2_L1, #26).

Mit der Voraussetzung der Schweigepflichtsentbindung findet schließlich auch die Kooperation mit der Logopädie Erwähnung: „Genauso haben ich Austausch mit Logopäden zum Beispiel, wenn die Kinder bei Logopäden sind oder bei Psychologen. Da

ist in Regel schon, wenn eine Schweigepflichtentbindung da ist, ein Austausch da und das ist auch sinnvoll, denke ich“ (A4_L1, #19).

5.3.6.3 Kommune

Die Zusammenarbeit mit der *Kommune* kann in unterschiedlicher Form erfolgen.

Die Lehrerin einer Grundschule erklärt, dass „der Bürgermeister immer sehr, sehr viel Wert auf so eine gesunde Bürgerschaft legt“, was zu einem „irre[n] Maß an Ehrenamt“ führt (A2_L1, #26). Hinzu kommt, dass die Schulleitung dieser Schule „ein wahres Wunderkind im Generieren von Geldern“ ist (A2_L1, #26). Beides bedingt laut dieser Grundschullehrerin qualitativ hochwertige Kooperationen.

Eine andere Lehrkraft nennt eine Kooperation mit der Kommune indirekt, indem sie die inklusive Schule als Teil des Stadtviertels und dessen Leitbild beschreibt: „Also ich denke da ist unsere Schule einfach schon so lange dabei, wir haben so ein buntes [Stadtteil]“ (A1_L2, #102).

Des Weiteren wird der *Familienstützpunkt* als kommunaler Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund genannt (B1_L2, #29). An Runden Tischen findet eine Kooperation mit dem Jugendamt statt (A3_L4, #9).

5.3.6.4 Weitere Externe Kooperationen

Die Möglichkeiten der externen Kooperation sind vielfältig, erfolgen in der qualitativen Befragung jedoch meist mit nur wenigen Nennungen. Zu weiteren externen Kooperationen zählen beispielsweise Kooperationen mit *Universitäten*, dem *Mobilien Sonderpädagogischen Dienst (MSD)* dem *Hort*, *Lesepatinnen* oder *Kindheitspädagoginnen*.

Zur Kooperation mit der *Universität* gibt es drei Nennungen einer Grundschule. Eine Grundschullehrerin führt Studentinnen an, die im Unterricht unterstützen (A1_L2, #20, 32). Des Weiteren werden die wissenschaftliche Begleitung der inklusiven Schulentwicklung sowie weitere Zusammenarbeit, unter anderem mit dem Lehrstuhl Kinder- und Jugendpsychiatrie, geäußert (A1_L1, #49).

Die Zusammenarbeit mit dem *Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD)* beschreibt eine Grundschullehrerin im Rahmen von der Beratung zur Lernzieldifferenz von Schülerinnen (B1_L1, #72). Ein Austausch mit der Kollegin vom MSD erfolge darüber hinaus „aus eigenem Interesse“ (B1_L1, #112).

Sowohl eine Grund- als auch eine Mittelschullehrerin benennen den *Hort* als externe Kooperations Einrichtung:

„Ja, also das ist dann eben auch eine Frau, die dafür zuständig ist und mit der bin ich im ganz intensiven Kontakt. Das ist entweder, wenn die Schüler rüber gehen, dass wir nochmal kurz ratschen, das ist dann auch, tatsächlich auch nicht nur, ja, und der Schüler hat jetzt das und das alles gemacht; sondern das ist dann auch ein bisschen persönlich und ja, das ist ein guter Austausch, der über den Schüler und über das Wohlbefinden des Schülers und über gemeinsame Projekte. Wir sind mit denen auch schon mal zusammen nach [Name der Stadt] gefahren, um da einen Ausflug hin zu einem Musikbau, zu einer Musikbauschule zu machen“ (B4_L3, #32).

Zur Leseförderung finden sich an zwei Grundschulen *Lesepatinnen*, die in die Schulfamilie integriert sind: „Ganz nette Frauen. Ja. Und da vermischt sich das mehr, ja. Also kriegt man auch dann oben in dem Verwaltungstrakt ein bisschen mehr mit“ (A3_L3, #70).

Eine weitere Grundschule kooperiert überdies mit einer *Kindheitspädagogin* aus der Hausaufgabenbetreuung im Tagesheim: „Wir haben ja ein Tagesheim, also da mit den Erziehern auch, da gibt es eine extra Hausaufgabengruppe. Diese Hausaufgabengruppe leitet eine sogenannte Kindheitspädagogin und da ist der Kontakt auch eng, das ist so eine extra Hausaufgabengruppe für Kinder, die sich schwerer tun“ (A1_L1, #21).

5.3.7 Wünsche

Unter der Kategorie *Wünsche* werden sämtliche Äußerungen von Lehrkräften zusammengefasst, die der Forderung nach *Veränderung struktureller Ressourcen* (23 Nennungen) und *Qualifizierung* (6 Nennungen) entsprechen. Hierbei entfallen 79 % der

Äußerungen in der Kategorie *Wünsche* auf die Subkategorie *Veränderung struktureller Ressourcen*.

Tabelle 17: Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Wünschen nach Schulform

Kategorie	Anzahl Nennungen			Gewichtetes Verhältnis	
	GS	MS	Σ	GS	MS
Wünsche	17	12	29	43 %	57 %
<i>Veränderung struktureller Ressourcen</i>	13	10	23	41 %	59 %
<i>Qualifizierung</i>	4	2	6	52 %	48 %

Es lässt sich, wie in Tabelle 17 ersichtlich, feststellen, dass im Verhältnis insgesamt mehr Lehrkräfte der Mittelschule Wünsche äußern (57 %) als Lehrkräfte der Grundschule (43 %). In der umfangreicheren Kategorie *Veränderung struktureller Ressourcen* entfallen im Verhältnis mehr Nennungen auf die Mittelschullehrkräfte (59 %). In der *Qualifizierung* offenbart sich ein annähernd gleiches Verhältnis zwischen Mittelschule und Grundschule.

Wie in Abbildung 26 zu erkennen, lässt sich im Vergleich der Gruppe A mit Gruppe B erkennen, dass Lehrkräfte aus Schulen der Gruppe B häufiger *Wünsche* nennen (55 %) als Lehrkräfte der Gruppe A (45 %). *Qualifizierung* wünschen sich beide Gruppen gleichermaßen.

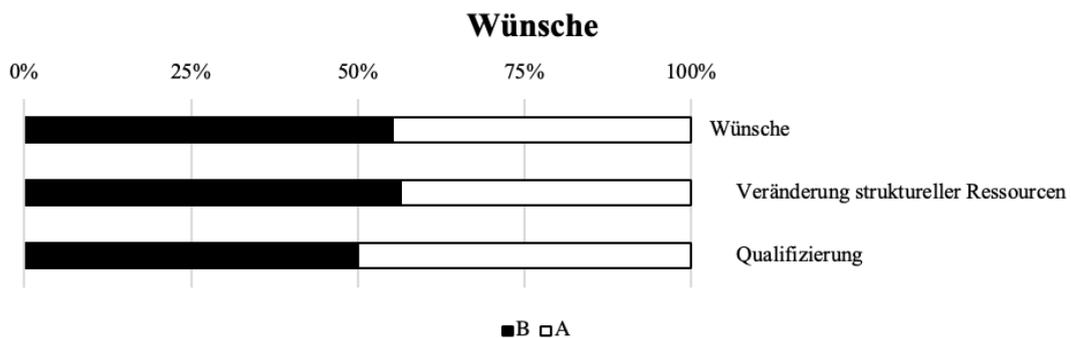


Abbildung 26: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Wünschen nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)

5.3.7.1 Veränderung struktureller Ressourcen

Unter *Veränderung struktureller Ressourcen* bringen Lehrkräfte zum Ausdruck, dass es an personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen zur Umsetzung schulischer Inklusion mangelt. „Es ist natürlich immer mit Geld verbunden“ (B3_L2, #28), aber „Geld und so was ist schon Anerkennung, also läuft so, also über finanzielle Sachen läuft Anerkennung“ (B2_L1, #96). Diese Anerkennung drückt sich für viele Lehrkräfte in Anrechnungsstunden aus: „Ich finde, dass die, die inklusiv arbeiten, dass aufgrund dessen, dass wir auch viele Gespräche mit Therapeuten haben, Hilfeplangespräche und diese ganzen Dinge, wäre schön, wenn wir eine Anrechnungsstunde bekämen“ (A3_L2, #39). Aus Zeitmangel resultiert, „dass das Schulprofil Inklusion, also so, wie wir es auch in der Uni gelernt haben, leider nicht im Geringsten so umgesetzt wird, wie eigentlich der Plan war“ (B3_L3, #37).

Für diejenigen, die mehr als die bezahlte Zeit in die inklusive Arbeit investieren, soll die Entlohnung an diese Leistung gekoppelt sein: „Aber zumindest die Leute, die da was mehr arbeiten, die sollen mehr kriegen und die nur Dienst nach Vorschrift machen, sollen weniger kriegen“ (B2_L1, #103). Bisher sei Inklusion jedoch „auch irgendwie so eine, wie soll ich sagen, Sparmaßnahme“ (B1_L1, #168).

Inklusion ist überdies nur umzusetzen, „wenn man die Personaldecke hat“ (B2_L1, #52). Für Inklusion „müssten viel mehr Lehrerstunden her, ganz klar“ (B3_L1, #220). Es fehlt „Lehrpersonal, was da [in der Schule] mit drin ist“ (B3_L3, #37), eine „zweite Lehrkraft müsste da sein“ (B4_L2, #55).

„Also optimal, habe ich ja vorhin schon gesagt, bitte ein Sonderpädagoge, ein Lehrer als Tandem in der Klasse und zwar nicht nur so wie Tandem jetzt bei uns ist mit ein paar Stunden mit den Tandempartnern, sondern immer zu zweit im Klassenzimmer das wäre ideal. Dann könnte man immer auf solche Situationen hin viel angemessener reagieren, wenn Kinder was nicht verstehen oder so (...) Dann kann einer immer hingehen und der andere kann den Unterricht weiterführen. Das wäre wirklich gut“ (B3_L2, #58).

Eine andere Lehrkraft betont, dass „Stunden der Sonderpädagogen noch rein zu bringen [sind]“ (A3_L3, #47). Sie sollen für mehr Klassen zur Verfügung stehen, gegebenenfalls auch für Einzelbetreuung, und „da bräuchte es unbedingt auch ein Verständnis

dafür, dass man eigentlich immer solche Ersatzlehrer irgendwie noch in petto hat“ (A3_L4, #127). Als Alternative zu mehr Personal nennt eine Grundschullehrkraft, die Klassengröße zu reduzieren:

„Ja, das Problem ist halt eben, wenn man so große Klassen hat. Ich finde einfach, wenn wir solche Kinder haben, müsste von der Klassengröße mehr Rücksicht drauf genommen werden. Also ich hab jetzt eben 25. Hatte am Anfang 26. Wenn man jetzt solche Kinder drin hat, die ziehen natürlich Zeit. Und jetzt komm ich natürlich bei den normalen Kindern dann nicht mehr so dazu zu gucken, wer ist schwach oder wer braucht da auch noch meine Hilfe. Wenn natürlich so viel Kraft und Zeit von mir da abgezogen wird. Also da finde ich, müsste einfach die Klassengröße angepasst werden. Also es dürften nicht über 20 sein. [...] Also, wenn ich eben von vorneher-ein weiß, dass diese Kinder [mit Förderbedarf] drinnen sind, dann wenn es diese Größe sein muss, dann bräuchte ich viel öfter einen zweiten Lehrer drin oder eine kleinere Klasse“ (A4_L2, #74).

Auch die Verbesserung der „räumliche[n] Ausstattung“ wird als Wunsch benannt (B4_L3, #42):

„Ja, oder auch, dass man wirklich sagt, man hat jetzt, WIR haben jetzt ein Klassenzimmer und einen Nebenraum, dass man sagt, man geht da eher von zwei Klassenzimmern aus und einem gemeinsamen Nebenraum, wo man einfach/ So Sozialformen auch stattfinden können, in unserem Nebenraum sitzen die Schüler an ihrem Tisch und das war es (B4_L3, #46)“.

Ein Wunsch ist auch Barrierefreiheit, die an einer Mittelschule nicht gegeben ist: „zum Beispiel diese ganze Baustelle, die dahinter läuft, da ging mit dem Rollstuhl gar nichts“ (B4_L2, #55).

5.3.7.2 Qualifizierung

Der Wunsch nach Qualifizierung offenbart sich dort, wo Lehrkräfte der Grund- oder Mittelschule mehr oder bessere Aus-, Fort- und/oder Weiterbildung wünschen.

Einige Lehrkräfte äußern den Wunsch nach Fortbildungen:

„Also ich hätte mir gewünscht, dass zum Beispiel von der Schulleitung kommt, Fortbildung eine Woche bevor es losgeht, weil also das, man wird so ins kalte Wasser geschmissen und da kann man ja auch viel falsch machen, also wenn ich mit denen einen Purzelbaum machen lass, also, ja. Und das bräuchte/ Also das hätte ich jetzt gerne immer noch, einfach dass ich da auch mich fachlich besser auskenne.“ (B4_L2, #55).

Fortbildungen werden als Instrument wahrgenommen, „damit schneller eine entsprechende Haltung erreicht wird“ (A3_L3, #57), die sich „halt auch überträgt auf das Handeln von dem Lehrer im Unterrichtsgeschehen“ (A3_L3, #48). Es braucht „strukturierte Fortbildungen“ für „mehr Leute, die auch dieses problemzentrierte Denken mit reinbringen“ (A3_L3, #44). In der Lehrerinnenausbildung wird gewünscht, „dass da mehr Praxis reinkommt und dass man nicht erst nach vier Jahren Studium und zwei Jahren Referendariat gesagt bekommt: Wird nix“ (B3_L3, #48). Dessen ungeachtet fehlt eine fachliche Qualifizierung für Inklusion (B4_L2, #55).

„Aber ich hab auch noch nie konkret so eine Stunde gehalten oder so eine Unterrichtsreihe konzipiert. Und da sind ja 1000 Fragezeichen und 1000 Stolpersteine. Und soweit ich weiß, gibt es auch kein Buch, was ich jetzt rausziehen könnte, wo so eine Differenzierung irgendwie dargestellt wird“ (B1_L2, #77).

6 Zusammenfassung und Diskussion

Im Rahmen dieser Arbeit wurde inklusive Anerkennung als Voraussetzung und Konsequenz inklusiver Schulentwicklungsprozesse definiert. Die durchgeführte Studie hat untersucht, ob Lehrkräfte an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion ihren Schülerinnen diese Anerkennung gewähren, wenn sie Artikulationsräume eröffnen. Die inklusive Arbeit wurde dafür an der Umsetzung der Dimensionen inklusiver Bildung gemessen. Es wurden zwei Gruppen von Schulen identifiziert, die in der Umsetzung inklusiver Bildung weit und weniger weit vorangeschritten sind. Es konnte gezeigt werden, dass die Umsetzung inklusiver Bildung dazu führt, dass Lehrerinnen ihren Schülerinnen Artikulationsräume eröffnen, aber auch verwehren. Im vorliegenden Diskussionskapitel werden zunächst die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst. Aus diesen Kernbefunden ergeben sich sieben Handlungsempfehlungen, die im Zusammenhang mit theoretischen Vorannahmen und unter Einordnung weiterer Studienergebnisse diskutiert werden. Aus den Herausforderungen der Umsetzung inklusiver Bildung und damit inklusiver Anerkennung werden schließlich Qualifizierungsempfehlungen abgeleitet. Diese Empfehlungen können für alle deutschen Schulen mit inklusivem Profil geltend gemacht werden.

Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zu einem inklusiven Schulsystem verpflichtet, jedoch ist Bayern in dieser Entwicklung eines der Schlusslichter im bundesweiten Vergleich (Klemm, 2018). Das Schulprofil Inklusion stellt den bayerischen Sonderweg zur Umsetzung inklusiver Bildung, das von Schulen mit mindestens zehn Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beantragt werden kann. Dafür erhält die Schule eine zusätzliche Lehrkraft mit circa 10 Wochenstunden und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik mit circa 13 Wochenstunden.

Schulen mit dem Schulprofil Inklusion orientieren sich für die inklusive Entwicklung am Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ (E. Fischer et al., 2012). Diesem Instrument liegt ein Mehrebenenmodell zugrunde, das die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen, deren Berücksichtigung im adaptiven Unterricht, ein inklusives Schulkonzept sowie interne und externe Kooperationen für die Schulentwicklung als Qualitätsindikatoren inklusiver Schulentwicklung fokussiert.

Die Studie hat gezeigt, dass sich diese Ebenen als Dimensionen inklusiver Bildung abbilden lassen, die der Einschätzung von bayerischen Grund- und Mittelschullehrerinnen an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion nach unterschiedlich umgesetzt werden. Voraussetzung zur Umsetzung dieser Dimensionen ist eine Kultur der inklusiven Anerkennung. Nur wenn Lehrerinnen in der Lage sind, ihre Schülerinnen mit Behinderung ebenso anzuerkennen wie Schülerinnen ohne Behinderung, eröffnen sie durch die Umsetzung der Dimensionen inklusiver Bildung für alle Schülerinnen Artikulationsräume. Diese wiederum dienen den Schülerinnen zur Teilhabe am Unterricht sowie im Schulleben und erfüllen damit das primäre Ziel von Inklusion. Die Studie hat aufgezeigt, dass Lehrerinnen dies teilweise gut und teilweise weniger gut umsetzen.

Die quantitative Analyse ergab, dass sich in der Umsetzung der Dimensionen inklusiver Bildung kaum Unterschiede zwischen den Schulformen Grund- und Mittelschule zeigen. Gleichzeitig lassen sich die Grund- und Mittelschulen in zwei Gruppen einteilen: Gruppe A umfasst Schulen, die ihrer eigenen Einschätzung nach in der Umsetzung inklusiver Bildung weit vorangeschritten und in ihrem Antwortverhalten homogen sind. Gruppe B umfasst Schulen, die ihrer eigenen Einschätzung nach in der Umsetzung inklusiver Bildung weniger weit vorangeschritten und in ihrem Antwortverhalten eher heterogen sind. Ein höherer Umsetzungsgrad fällt mit höherer Homogenität im Antwortverhalten zusammen. Es ist zahlreich belegt, dass gemeinsame Ziele, die kooperativ ausgearbeitet wurden und zu einer homogenen Gemeinschaft in Schule führen, Voraussetzung für gelingende (inklusive) Schulentwicklungsprozesse sind (z. B. Düring, 2005; Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017b; Moser & Egger, 2017; Rolff, 2005, 2013; Weiß, 2016). Bemerkenswert ist, dass es an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion eine Gruppe von Schulen gibt, in denen die Lehrkräfte die Umsetzung schulischer Inklusion heterogen einschätzen. Schließlich sollten alle Schulen mit dem Schulprofil durch den gemeinsamen Leitfaden als Vorgabe zur inklusiven Schulentwicklung eine homogenen Umsetzungsgrad aufweisen. Die qualitativ-inhaltsanalytische Analyse hat ebenfalls gezeigt, dass die inklusive Arbeit der Einschätzung der Lehrkräfte nach nicht nur in den Schulen der A- und der B-Gruppe, sondern insgesamt an den Einzelschulen unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Daraus lässt sich ableiten, dass die Evaluation inklusiver Schulentwicklungsprozesse auf drei Ebenen vollzogen werden könnte: Erstens können Schulen im kollektiven

Vergleich unterschiedlicher Schulen evaluiert werden. Zweitens bietet sich eine Evaluation der Einzelschule an und schließlich zeigt die Heterogenität im Antwortverhalten von Lehrkräften aus der B-Gruppe, dass eine Evaluation gleichzeitig individuell und damit personenabhängig erfolgen sollte.

Insgesamt unterscheiden sich die A- und die B-Gruppe in der quantitativen Erhebung eher gering; in der qualitativen Erhebung offenbaren sich jedoch ausgeprägte Unterschiede im Verständnis und der Umsetzung inklusiver Bildung und damit in der Umsetzung inklusiver Anerkennung durch die Eröffnung von Artikulationsräumen. In fast allen Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es mehr Nennungen von Lehrkräften von Schulen der Gruppe A als von Lehrkräften von Schulen der Gruppe B. Die qualitativen Ergebnisse validieren damit die quantitativen Ergebnisse, da Lehrerinnen, die ihrer eigenen Einschätzung nach in der Umsetzung der Dimensionen inklusiver Bildung weit vorangeschritten sind, dafür konkrete Beispiele nennen konnten. Lehrerinnen, die ihrer eigenen Einschätzung nach in der Umsetzung inklusiver Bildung weniger weit vorangeschritten sind, konnten weniger konkrete Umsetzungsbeispiele nennen und äußerten Skepsis über die Umsetzung der Dimensionen inklusiver Bildung. Eine Ausnahme stellt die Kategorie *Kultur der inklusiven Anerkennung* dar. Für eine *gegenseitige Bereicherung* lieferten Lehrkräfte aus der B-Gruppe mehr positive Beispiele. Auch bei der Subkategorie *Egalitäre Differenz* entfallen quantitativ mehr Nennungen auf Lehrkräfte der B-Gruppe. Jedoch nannten Lehrerinnen in der qualitativen Erhebung aus der A-Gruppe mehr Beispiele für die positive Umsetzung, während Lehrkräfte der B-Gruppe in ihren Nennungen offenbarten, dass sie nur ein eingeschränktes Verständnis von egalitärer Differenz haben. Lehrkräfte aus Schulen der B-Gruppe berichteten vermehrt von den Schwierigkeiten, Differenzen anzuerkennen. Die Heterogenität im Antwortverhalten der quantitativen Befragung erklärt sich qualitativ in Kategorien wie *inklusives Schulkonzept*, da an diesen Schulen kein gemeinsames *Leitbild* oder eine *Willkommenskultur* vorhanden ist.

In der A-Gruppe befinden sich überwiegend Grundschulen, in der B-Gruppe überwiegend Mittelschulen. Dieser Befund gibt Hinweise darauf, dass die inklusive Entwicklung an Grundschulen mit dem Schulprofil Inklusion weiter vorangeschritten ist als an Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion. Eine Begründung dafür kann sein, dass historisch betrachtet die Grundschule bereits in der Integrationsbewegung für

Modellversuche adressiert war und eine längere Erfahrung in der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen mit und ohne Behinderung aufweist (Seitz, 2020).

In der qualitativen Analyse stellte sich durchgängig dar, dass Lehrerinnen in erster Linie bereits von selbst Anerkennung voraussetzen, um die Dimensionen inklusiver Bildung umzusetzen. Von den Dimensionen inklusiver Bildung wurde *adaptive Unterrichtsgestaltung* von den Lehrerinnen am häufigsten thematisiert, gefolgt von *interner und externer Kooperation*. *Förderplanung* und *inklusives Schulkonzept* wurden weniger thematisiert. Die Umsetzung eines inklusiven Schulkonzepts sahen die Lehrkräfte ihrer eigenen Einschätzung nach quantitativ als am weitesten realisiert an, was erklären kann, warum sie es kaum in der qualitativen Erhebung thematisierten.

In allen Kategorien der qualitativen Analyse zeigt sich, dass Artikulationsräume durch Lehrkräfte an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion sowohl eröffnet als auch verhindert werden.

Die Theorie belegte, dass eine Kultur der inklusiven Anerkennung eine notwendige Voraussetzung zur Eröffnung von Artikulationsräumen ist (siehe Abbildung 27). Erstere bestimmt, ob die Eröffnung von Artikulationsräumen geschieht, oder nicht. Die durchgeführte Studie weist diesen Zusammenhang nach, da Lehrkräfte, bei denen sich in der qualitativen Befragung eine Kultur der inklusiven Anerkennung nicht oder im geringeren Maße zeigt, Schwierigkeiten haben, Artikulationsräume zu eröffnen.



Abbildung 27: Modell der inklusiven Anerkennung (eigene Darstellung)

Einer Lehrkraft, die im Rahmen einer Defizitorientierung Schülerinnen mit Förderbedarf abwertete (B3_L1, #84), fiel es zum Beispiel schwer, im Rahmen der Leistungs-differenzierung einen entsprechenden Artikulationsraum zu eröffnen: „Gut okay, du bist Legastheniker, aber schau, du musst trotzdem versuchen“ (B3_L1, #206). Hingegen gelingt es jenen Lehrkräften gut, Inklusion durch die Eröffnung von Artikulations-räumen umzusetzen, die zunächst eine Kultur der inklusiven Anerkennung schaffen. So bestätigte sich beispielsweise, dass es einer Lehrkraft, die Wertschätzung und An-erkennung nicht an die Leistung der Schülerin koppelt (A1_L1, #27), leichter fällt, einen Artikulationsraum zu eröffnen, indem sie leistungsdifferenzierten Unterricht ge-staltet (A1_L1, #11).

Die Studie zeigt auf, dass die notwendigen Schritte zur Nutzung eines Artikulations-raums durch die Dimensionen inklusiver Bildung umgesetzt werden. So wird etwa Ar-tikulationshilfe angeboten, indem Lehrkräfte eine Förderplanung durchführen, um Fördermaßnahmen für den entsprechenden Förderschwerpunkt der Schülerinnen zu identifizieren.

Als positive Best Practices für die Eröffnung von Artikulationsräume geben Lehr-kräfte, hauptsächlich von Schulen der A-Gruppe, vielfältige Beispiele im Rahmen der qualitativen Befragung, die sich der Kultur der Anerkennung sowie den Schritten zur Nutzung von Artikulationsräumen zuordnen lassen. Einige werden nachfolgend ge-nannt.

Kultur der inklusiven Anerkennung

- Jede Schülerin mit Behinderung wird unabhängig ihrer Beeinträchtigung wie alle anderen Schülerinnen ohne Behinderung gleich geachtet, aber individuell gefördert.
- Lehrerinnen eignen sich Wissen über die Symptome und Ursachen der Beein-trächtigung ihrer Schülerinnen an.
- Jeder Schülerinnenbeitrag im Unterricht wird wertgeschätzt.
- Lehrerinnen artikulieren im Unterricht ihre eigenen Bedürfnisse.

Artikulationshilfe anbieten durch Förderplanung

- Jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat einen individuellen Förderplan.
- Die Fördermaßnahmen werden an den jeweiligen Förderschwerpunkt angepasst, z. B. in Form sogenannter Liftkurse.
- Der Förderplan wird in Abhängigkeit der individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen evaluiert, z. B. in Form sogenannter Minis.
- Förderziele werden nach der Evaluation ggf. neu formuliert.
- Eine Notenaussetzung unterstützt die individuelle Förderung.
- Lehrerinnen führen Lernentwicklungsgespräche.

Artikulation zulassen durch adaptive Unterrichtsgestaltung

- Im Unterricht wird ein positives Lernklima geschaffen, dazu zählen eine ruhige Umgebung, Stehpulte, Kopfhörer, individuelle Pausen, Ruheraum und Schlafmöglichkeiten sowie insbesondere der Beziehungsaufbau.
- Schülerinnen können sich in ihrem eigenen Tempo entwickeln.
- Individuelle Bedürfnisse werden in Form von Kleingruppenförderung oder Hausaufgabenbetreuung fokussiert.
- Aufgaben im adaptiven Unterricht haben Lebensweltbezug.
- Arbeitsblätter werden größer kopiert, Anschauungs- und Strukturierungsmaterial bereitgestellt.
- Es gibt differenzierte Lernmaterialien, z. B. spezielle Stifte für Schülerinnen mit Beeinträchtigungen der Motorik.
- Alle Schülerinnen können ohne exkludierende Fördersituationen am gemeinsamen Unterricht teilnehmen.
- Lehrerinnen offerieren unterschiedliche Proben.
- Es existieren Tandem-Lernen und Patenschaftssysteme.
- Es gibt jahrgangsübergreifendes Lernen.
- Es wurde ein Klassenrat ausgestellt.
- Lehrerinnen schätzen den Offenen Unterricht für die Schülerinnen zum Experimentieren und für (mehr) Erkenntnisgewinn.

Artikulation wertschätzen durch ein inklusives Schulkonzept

- Schulen verfolgen das Konzept *Sozialwirksame Schule*.
- Schulen haben ein Motto.

Artikulation zur Bildung nutzen durch interne und externe Kooperation

- Lehrkräfte für Sonderpädagogik unterstützen die Regelschullehrkräfte.
- Für Schülerinnen, die auf der Mittelschule aller Wahrscheinlichkeit nach keinen Abschluss erreichen, wird ein Förderschulbesuch auf Probe offeriert.
- Lehrkräfte für Sonderpädagogik offerieren differenzierte Materialien für Schülerinnen mit Behinderung.
- Lehrerinnen arbeiten eng mit Schulbegleitungen zusammen.
- Lehrerinnen fördern aktiv den Austausch zwischen den Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung.
- Lehrerinnen tauschen sich mit Therapeutinnen (Psychologie, Logopädie) der Schülerinnen aus; an einer Schule ist der Kinder- und Jugendpsychologie mit einer Außenstelle im Schulgebäude vertreten.
- Schulen kooperieren mit Universitäten.
- Schulen lassen ihre inklusive Entwicklung wissenschaftlich begleiten und evaluieren.

Lehrkräfte aus Schulen der B-Gruppe offenbaren in dieser Studie einen Mangel an Eröffnung von Artikulationsräumen, da sie keine konkreten Beispiele hierfür nennen konnten. Darüber hinaus wurden Beispiele für eine Handlungspraxis genannt, die zur Verhinderung der Eröffnung von Artikulationsräumen führt:

- Unabhängig von ihrer Behinderung werden alle Schülerinnen gleichbehandelt und nicht individuell gefördert.
- Schülerinnen mit Beeinträchtigung werden als *Sternchenkinder* und *Inklusionskinder* bezeichnet.
- Es wird eine Fehlerkultur gestärkt, in der die Fehler der Schülerinnen besonders herausgestellt werden.
- Kulturelle Anerkennung wird daran gemessen, wie viele Schülerinnen *und* Lehrerinnen mit Migrationshintergrund an der Schule sind.

- Nicht persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern der Status *Migrationshintergrund* steht im Vordergrund.
- Eine Klassenkonferenz über Probleme mit Mitschülerinnen mit Behinderung findet ohne die Schülerinnen mit Behinderung statt, um die es geht.
- Inklusion im Kontext von Anerkennung und adaptiver Unterrichtsgestaltung findet nur in Klasse 1 und 2 statt.
- Lehrkräfte entscheiden sich bewusst gegen eine Sensibilisierung der Klasse für Inklusion; in einem Beispiel bei einer Klasse mit fünf Schülerinnen mit Behinderung.
- Schülerinnen mit Behinderung entscheiden selbst darüber, ob ihre Beeinträchtigung in der Klasse thematisiert werden soll. Wenn nicht, entfällt die Sensibilisierung insgesamt.
- Bei der Einführung des Schulprofils Inklusion an einer Schule wurde den Lehrerinnen empfohlen, die Schülerinnen mit Behinderung in eine Ecke zu setzen und mit Bauklötzen spielen zu lassen.
- Notenaussetzung wird als Stigmatisierung der Schülerinnen definiert.
- Es findet keine individuelle Berufsberatung für die Schülerinnen statt.
- Es gibt keine differenzierten Lehr- und Lernmaterialien.
- Eine Lehrerin schreit ihre Schülerinnen an.
- Lehrerinnen arbeiten nicht mit Eltern zusammen.

Die Ergebnisse der B-Gruppe demonstrieren, dass eine positive innere Einstellung gegenüber den Schülerinnen mit Beeinträchtigung fehlt, wie sie von Schwalb und Theunissen (2018) als Voraussetzung für gelinge Inklusion gefordert wird. Durch die Etikettierung der Schülerinnen mit Unterstützungsbedarf als „Sternchenkinder“ (B4_L1, #46) oder „Inklusionskinder“ (B3_L1, #88) bestätigt sich die Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 2002). Nach Cramer und Harant (2014) hindern die Lehrerinnen auf diese Weise die Schülerinnen daran, sich zu bilden. Die Bezeichnung als *Sternchenkinder* fördert bereits durch die Verniedlichung eine Abwertung der Schülerinnen. Zudem bestätigten die Lehrkräfte aus der B-Gruppe, dass zur Umsetzung von Inklusion Ressourcen fehlen würden (Heimlich, Kahlert et al., 2016). Inklusion empfinden sie als „Sparmaßnahme“ (B1_L1, #168). Diese Studie zeigt auf, dass das in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention geforderte Umfeld für inklusive Bildung auch in

manchen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion nicht gegeben ist (Netzwerk Artikel 3 e. V., 2009). Die Aussagen der Lehrkräfte bestätigen den Befund von Dannenbeck (2012), dass ihnen inklusive Arbeit in einem nicht inklusiven Umfeld abverlangt wird. Anhand dieser Beispiele lassen sich daher Qualifizierungsbedarfe identifizieren und Qualifizierungsempfehlungen für die Lehrerinnen ableiten, durch die nicht nur Wissen um die Eröffnung von Artikulationsräumen vermittelt wird, sondern durch die auch die Verhinderung von Artikulationsräumen abgestellt werden soll. Es gibt auch Implikationen für die Bildungspolitik.

6.1 Handlungsempfehlungen

Die Kernbefunde aus der qualitativen Erhebung werden daher im Folgenden gemeinsam mit einer Interpretation und Einordnung in den Kontext bestehender Befunde anderer Studien in sieben Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung durch Lehrkräfte überführt und verdichtet.

6.1.1 Inklusion braucht egalitäre Differenz

*„[...] dass man anerkennt, dass Verschiedensein ganz normal ist und wertvoll ist.“
(A3_L3, #14)*

Ihre Vorstellung von Anerkennung der Schülerinnen äußerten Lehrkräfte mehrheitlich als ein Verständnis von *egalitärer Differenz*. Sie nehmen die Differenzen der Schülerinnen wahr, leiten daraus jedoch keine Bewertungen ab. Sie versuchen, allen Schülerinnen die gleichen Rechte zuzuerkennen. Damit einher geht eine Ressourcen- statt Defizitorientierung.

Lehrkräfte aus Schulen der A-Gruppe betonten besonders die Stärken und Ressourcen ihrer Schülerinnen statt deren Defizite. Im Vergleich dazu nehmen Lehrkräfte aus Schulen der B-Gruppe zwar auch vereinzelt Stärken der Schülerinnen wahr, reduzieren Schülerinnen aber gleichzeitig auf ihre Defizite, indem sie alle Schülerinnen als *Inklusionskinder* bezeichnen, „weil jeder hat ja Fehler“ (B3_L1, #88). Neben der Stigmatisierung kann diese Aussage auch darauf schließen lassen, dass Lehrkräfte versuchen, eine Begründung für Anerkennung in der inklusiven Schule zu finden. Während sie

sich fragen, wie sie Schülerinnen mit Behinderung anerkennend gegenüberreten können, stellen sie fest, dass prinzipiell alle Schülerinnen *Inklusionskinder* sind und sie damit auch alle gleich behandeln können. Die Problematik liegt dabei im Unterschied von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit (s. Kapitel 2). Eine stigmatisierende Zuschreibungspraxis wird auch deutlich, indem Schülerinnen mit Behinderung als *Sternchenkinder* bezeichnet werden.

Ebenso gering ist der Unterschied bei der Anerkennung der Schülerinnen in Form von *Wertschätzung*. Hier spielt es für die Lehrkräfte vor allem eine Rolle, dass Schülerinnen unabhängig von ihren schulischen Leistungen wertgeschätzt werden und positive Verstärkung diese Wertschätzung zum Ausdruck bringt. Eine Lehrkraft einer Grundschule aus der B-Gruppe ist zwar beispielsweise um positive Verstärkung bemüht, sagt aber, sie müsse dazu „Schatzsucher“ (B3_L2, #42) sein. Dies verdeutlicht, dass keine Wertschätzung allein der Person wegen und ohne Bewertung stattfindet.

Insgesamt zeigt der Vergleich der Aussagen von Lehrkräften aus Schulen der A-Gruppe gegenüber Lehrkräften aus Schulen der B-Gruppe, dass Letztere einen Anlass brauchen, um Schülerinnen wertzuschätzen. Lehrkräfte der A-Gruppe äußern hingegen, dass „jeder Mensch“ wertgeschätzt werden möchte und sie es überdies als ihre Aufgabe verstehen, dass die Schülerinnen auch untereinander „lernen, dass sie sich gegenseitig wertschätzen, egal ob das jetzt eine gute Leistung bringt oder nicht“ (A3_L2, #17).

Dafür nutzen Lehrkräfte die *Sensibilisierung* der Schülerinnen zum Thema Inklusion. Als Mittel für die Sensibilisierung beschreiben Lehrerinnen Gespräche mit den Schülerinnen. Damit bestätigen die Ergebnisse dieser Studie die Forderung nach einem Bewusstsein für Menschen mit Behinderung und deren Barrieren als Voraussetzung für inklusive Anerkennung (Schwalb & Theunissen, 2018). Lehrkräfte achten dabei den Schülerinnenwille: Schülerinnen entscheiden selbst darüber, ob in der Klasse ihre Beeinträchtigung thematisiert wird oder nicht. Herausfordernd dabei ist, dass so auch keine allgemeine, notwendige Sensibilisierung stattfindet. Ein Gegenbeispiel ist, dass im Rahmen des LehrplanPLUS Grundschullehrerinnen ihre Schülerinnen dahingehend erziehen, „unterschiedliche Überzeugungen“ zu respektieren und dadurch „aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft“ zu interagieren (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München [ISB], 2014). Komplex ist, dass die Lehrkräfte unter Sensibilisierung auch verstehen, dass Klassenkonferenzen ohne die

Schülerinnen mit Förderbedarf durchgeführt werden. Wird in einer Klassenkonferenz mit allen Schülerinnen deutlich, dass es Probleme gibt, die nicht in der Klassengemeinschaft thematisiert werden sollen, empfiehlt der LehrplanPLUS Vier-Augen-Gespräche (ISB, 2014).

Ein mögliches *Sprechen-Über* (s. S. 46) kann auch in der Kategorie der *Kulturellen Anerkennung* interpretiert werden. Unter kultureller Anerkennung wurden in dieser Studie die Aussagen subsumiert, die Lehrkräfte als Anerkennung gegenüber Schülerinnen mit Flucht- und/oder Migrationsgeschichte äußern. Zum einen wurden Aussagen darüber gemacht, dass Lehrkräfte Schülerinnen mit Flucht- und/oder Migrationsgeschichte die gleiche Anerkennung wie Schülerinnen ohne Flucht- und/oder Migrationsgeschichte zuteilwerden lassen. Die folgende Erfahrung einer Mittelschullehrerin verdeutlicht, dass nicht die Zuschreibung des kulturellen Hintergrunds, sondern die Schülerinnen als Kinder im Vordergrund stehen: „Meine Oma sagt immer: ‚Hast viele Ausländer? Die sind alle gleich.‘ Und da sage ich: ‚Oma, ich habe Kinder, ich unterrichte Kinder.‘“ (B4_L2, #51). Auf der anderen Seite wird von den Lehrkräften anerkennend wahrgenommen, dass beispielsweise Eltern Gerichte aus ihrem Herkunftsland zu Schulfesten mitbringen, damit die Schulfamilie dadurch die Kultur des Herkunftslandes kennenlernen kann. Solche Maßnahmen werden in der Migrationspädagogik als Kulturalisierung beschrieben, weil eine Überbewertung der kulturellen Andersheit stattfindet und dazu führen kann, dass Stereotype und Vorurteile (re-)produziert werden sowie Differenzen zu Aberkennung führen (Küchler & Ivanova, 2019). Hier sind die Eltern zu fragen, mit welcher Bedeutung sie diese Maßnahme versehen und welchen Beitrag sie zum Schulfest leisten möchten. Zu hinterfragen ist in diesem Kontext auch, dass der Elternbeirat an der Organisation von Schulfesten beteiligt ist (A1_L1, #37). Relevant ist weiterhin, ob Eltern mit Migrationshintergrund im Elternbeirat vertreten sind und die Maßnahme der Zubereitung der nationaltypischen Gerichte mitbestimmt haben.

Eine Qualifizierungsempfehlung zur Umsetzung egalitärer Differenz wäre nach Idel, dass sich Lehrerinnen ihrer eigenen Zuschreibungspraxis bewusst werden und „Reflexionsstrategien eines bewussten Vergessensmachens von sozialen Differenzsetzungen“ einsetzen müssen (Idel, 2016, S. 105). Solche Reflexionsprozesse lassen sich

individuell im Coaching oder als Gruppen in gemeinsamen Reflexionsgesprächen innerhalb des Schulkollegiums in Workshops erreichen.

Ebenso zentral erscheint es, Lehrerinnen prinzipiell das Prinzip der egalitären Differenz zu vermitteln und praktische Beispiele aufzuzeigen, wie sie beispielsweise im Suchen von Gemeinsamkeiten in herausfordernden Situationen bestehen können. Diese Kompetenzen müssen in inhaltliche Basisbausteine überführt werden, die Bestandteil der Lehrerinnenausbildung sein sollten. Darüber hinaus können die Basisbausteine in Weiterbildungsangebote aller Art sowie Informationsveranstaltungen aufgenommen werden.

Prengels Pädagogik der Vielfalt beinhaltet zwei Dimensionen: Die Dimension der Gleichheit und die Dimension der Verschiedenheit (Prengel, 2006). Beide sind unverzichtbar, denn Verschiedenheit ohne Gleichheit zu betrachten, ist hierarchisierend und kann in Folge zu Aberkennungen führen. Gleichheit ohne Verschiedenheit zu betonen, hat jedoch Gleichschaltung zur Folge. Lehrkräften muss entsprechend vermittelt werden, dass beide Dimensionen zu berücksichtigen sind, um ein positives Gleichgewicht der egalitären Differenz im Klassenzimmer zu schaffen.

6.1.2 Inklusion braucht Methoden und Instrumente

*„[...] weil ich dann einfach differenzieren kann und dem Kind für seine Fähigkeiten das halt ermöglichen kann teilzunehmen.“
(A3_L1, #12)*

Die Kategorien *Förderplanung und Adaptive Unterrichtsgestaltung* lassen sich mit ihren Unterkategorien auf den Kernbefund verdichten, dass Inklusion das Wissen und die Fähigkeit zur Nutzung der richtigen Methoden und Instrumente braucht.

Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen *Förderplan*. In Schulen mit dem Schulprofil Inklusion gehen die Lehrkräfte mit diesem Instrument unterschiedlich um. Fast die Hälfte aller Nennungen entfallen auf *Notenschutz/Notenaussetzung*, konkrete *Fördermaßnahmen* wurden kaum und mit fünf von sechs Nennungen fast nur von Lehrerinnen aus Schulen der A-Gruppe benannt. Für Grundschullehrkräfte spielt die Förderplanung im Kontext von Übergangmanagement eine bedeutsame Rolle, weil der Übertritt von der Grundschule in die weiterführende

allgemeine Schule mit Notenschutz/Notenaussetzung gefährdet ist. Es wird deutlich, dass kaum Lehrerinnen die Förderplanung als Ressource zur Differenzierung verstehen. Laut bayerischen Schulordnungen für die Grund- und Mittelschulen dient der Förderplan der Lernziendifferenzierung und kann bei Bedarf erstellt werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2013, 2021a). Eine Lehrkraft von einer B-Gruppe zweifelt den Förderplan generell an. Weiterhin besteht eine Überforderung, weil die Lehrerinnen das Instrument der Förderplanung als zusätzliche Aufgabe statt Entlastung empfinden. Lehrkräfte schaffen mithilfe von Förderplanung einen Artikulationsraum, indem ein konkreter Plan den Schülerinnen Lernsituationen ermöglicht, über die sie am Unterricht teilhaben und Erfolgserlebnisse generieren können. Der Förderplan bildet einen Rahmen für den adaptivem Unterricht und strukturiert die Beschulung der Schülerinnen mit Förderbedarf.

Die Lehr- und Lernmaterialien, die je nach vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen differenziert werden, füllen diesen Rahmen aus. Lehrerinnen aus Schulen der A-Gruppe setzen dieses Modell um und geben hierfür konkrete Beispiele: Individuelle Förderung wird in Wochenplanarbeit und Schienenlernen realisiert. Eine Besonderheit ist eine individuelle Hausaufgabenbetreuung durch die Schulleitung. Es existieren Bild- und Wortkarten für Deutsch als Zweitsprache, für Schülerinnen mit Sehbeeinträchtigung werden Arbeitsblätter größer gedruckt. Für differenzierte Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Aufgaben nutzt eine Lehrkraft aus einer Schule der A-Gruppe ein Computerprogramm, das ihr die Differenzierung „in Sekunden“ ermöglicht (A3_L1, #4). Lehrkräfte der A-Gruppe haben die Einstellung, dass differenzierte Lehr- und Lernmaterialien allen Schülerinnen zugutekommen.

Lehrkräften aus Schulen der B-Gruppe hingegen fehlt ihrer Einschätzung nach die Zeit zur Differenzierung. Das umfasst sowohl die Vorbereitung von differenzierten Lernmaterialien als auch die methodisch-differenzierte Umsetzung im Unterricht, weil „Inklusionskinder für alles einfach mehr Zeit auch brauchen“ (B4_L3, #8). Während Lehrkräfte aus Schulen der A-Gruppe bereit sind, diese Mehrleistung zu erbringen oder Methoden kennen, die benötigte Zeit zu minimieren, sind die Lehrkräfte der B-Gruppe nicht im Wissen über diese Abkürzungen oder wollen sich nicht damit auseinandersetzen.

Überforderung geben Lehrkräfte aus Schulen der B-Gruppe außerdem hinsichtlich der Anwendung von Methoden in der adaptiven Unterrichtsgestaltung an. Statt dem

bewussten Einsatz von bekannten Methoden zur Bewältigung der wahrgenommenen Herausforderung Inklusion geben Lehrkräfte an, dass sie „allein halt irgendwie schauen, dass man es hinkriegt“ (B2_L1, #88). Im „Allein“ zeigt sich der fehlende Austausch im Kollegium und die fehlende Förderung durch die Schulleitung. Das „irgendwie“ verdeutlicht sowohl den Mangel an Methoden, der sich in der geringen Nennung von Best-Practice-Beispielen bei der B-Gruppe zeigt, als auch den niedrigeren Anspruch, der sich in Aussagen wie „die sind glücklich, wenn sie was geschafft haben“ (B4_L1, #22) widerspiegelt.

Die Qualifizierungsempfehlung hinsichtlich der Methoden und Instrumente für Inklusion ist praxisorientiert: Lehrkräfte sollten die Methoden und Instrumente der adaptiven Unterrichtsgestaltung kennen und befähigt sein, sie umzusetzen, indem sie diese beispielsweise in einem Seminar oder bestenfalls in einer Unterrichtshospitation erleben und üben. Auch müssen Fördermaßnahmen Lehrkräften bekannt gemacht werden, damit diese bei der Förderplanung eingesetzt werden können. Lehrkräfte für Sonderpädagogik müssen darauf vorbereitet werden, dass sie die Lehrkräfte bei der Förderplanerstellung unterstützen, aber nicht allein dafür verantwortlich sind.

Der Förderplan fokussiert in erster Linie Fördermaßnahmen, die die Teilhabe der Schülerinnen am Unterricht ermöglichen. Dafür brauchen Lehrerinnen sonderpädagogisches Wissen über besondere Fördermaßnahmen für Schülerinnen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten.

Dem empfundenen Mangel an Zeit bei erhöhtem Aufwand für differenzierte Lernmaterialien kann auf drei Arten begegnet werden: Coaching im Zeitmanagement, Schulung von Wegen zur schnellen und einfachen Erstellung von differenzierten Lernmaterialien und die Überzeugung der Lehrkräfte, z. B. indem die Schulleitung den Lehrkräften aufzeigt, dass sich der Aufwand für die Schülerinnen lohnt, und damit die Zustimmung zur Inklusion im Kollegium erhöht.

Zuletzt muss auch Aufklärungsarbeit hinsichtlich des Instruments der Förderpläne geleistet werden. Lehrkräfte sollten erkennen, dass dies ein optionales, jedoch nützliches Instrument ist, um durch Förderziele und Fördermaßnahmen im weiteren Verlauf eine bessere adaptive Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

6.1.3 Inklusion braucht ein inklusives Schulkonzept

„Das kann alles nur getragen werden, wenn man sich da klar und einig ist.“

(A4_L2, #76)

Die durchgeführte Studie bestätigt, dass Schulen für ihre inklusive Entwicklung ein gemeinsames, richtungsweisendes Schulkonzept brauchen, das vom gesamten Kollegium, der Schulleitung, dem pädagogischen Personal etc. getragen wird (Weiß, 2016).

Die Entwicklung eines *gemeinsamen Verständnisses von Inklusion* ist divergent ausgestaltet: Eine Schule verbringt ein gemeinsames Wochenende, um gemeinsam eine inklusive Schulkultur zu finden, eine andere baut darauf, dass alle Lehrerinnen dem Thema Inklusion gegenüber von selbst aufgeschlossen sind. Insgesamt wird deutlich, dass zwar *Leitbilder* vorhanden sind, die auf die Anerkennung von Vielfalt abzielen, gleichzeitig aber einheitliche Ziele und Strukturen auf Unterrichts- und Schulebene fehlen.

Dies kann an einer von den Lehrerinnen beklagten hohen Fluktuation der Mitarbeiterinnen liegen: Diejenigen, die ursprünglich ein inklusives Leitbild für eine Schule entwickelt haben, sind nicht mehr vor Ort.

Auffällig ist, dass eine *Willkommenskultur* nur von Lehrkräften aus Schulen der A-Gruppe thematisiert wird. Dass es keine Nennungen zum Thema *Lernklima* bei Lehrkräften der Schulen aus der B-Gruppe gab, kann einen Hinweis auf einen Mangel an Bewusstsein für dieses Thema geben. Fehlende Ziele und Strukturen wurden auch beim *Übergangsmanagement* deutlich: Nur eine Schule hat einen konkreten Plan zum Übergang von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Schule hat sich eine Mittelschule gesucht, mit der sie kooperiert. Andere Lehrkräfte beklagten hingegen, dass Übergänge zu ausgeprägter Unzufriedenheit seitens der Schülerinnen und Eltern führen. Es ist nicht einheitlich geregelt, wie gegenüber den erziehungsberechtigten Personen kommuniziert wird, dass Notenschutz und Notenaussetzung den Übertritt von der Grundschule auf die weiterführende Schule oder von der Mittelschule in die Berufsausbildung für den allgemeinen Arbeitsmarkt gefährden. Keine Lehrkraft berichtete von Supervision. Beim Austausch im Kollegium werden hauptsächlich die Schülerinnen statt Kultur- und Strukturentwicklung thematisiert.

Positiv hervorzuheben ist, dass eine Grundschule aus der A-Gruppe ein eigenes Motto besitzt, das auf T-Shirts für Lehrkräfte und Schülerinnen gedruckt ist. Bestätigt wurde auch, dass die Schulleitung in einem Top-down-Prozess die Entwicklung eines gemeinsamen Schulkonzeptes angestoßen hat (Kiel & Weiß, 2020) und damit positive Erfahrungen gemacht wurden. Auch andere Studien formulieren für den Erfolg eines eigenständigen Schulleitbildes die gelungene Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrerinnenkollegium (z. B. Kuper, 2002).

Insgesamt eröffnen Schulen der A-Gruppe Artikulationsräume, indem sie über ein gemeinsames Verständnis von Inklusion ein inklusives Leitbild entwickeln, aus dem eine Willkommenskultur resultiert, die sich beispielsweise auch im Lernklima widerspiegelt. Damit wird ein Rahmen gesteckt, an dem sich Lehrerinnen, Schülerinnen und Eltern orientieren können. Schulen der B-Gruppe hingegen scheint ein inklusives Leitbild zu fehlen und damit in der Folge auch eine Willkommenskultur und ein positives Lernklima. Dies bestätigt auch die Auswertung von Schulentwicklungsprozessen im Projekt „Lehrer im Team – Qualitätsentwicklung an der Schule“, das zwei Faktoren für die Umsetzung schulischer Innovationen als entscheidend definiert: eine von hochkooperativem Klima geprägte Kultur im Kollegium und eine visionäre Schulleitung (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2007).

Als Qualifizierungsempfehlungen ergibt sich aus der vorangegangenen Analyse, dass Lehrkräfte in der Etablierung eines positiven Lernklimas gestärkt werden müssen. Ausgangspunkt hierbei ist das Wissen darüber, wie ein inklusives Leitbild entwickelt werden kann. Empfohlen wird, vor allem die Schulleitungen zu qualifizieren, einen solchen Prozess anzustoßen und allein oder begleitet mit dem Kollegium durchzuführen. Darüber hinaus müssen Schulleitungen darin geschult werden, ein inklusives Leitbild zu formulieren und dieses im Kollegium zu prägen.

Operativ wirkt sich das inklusive Leitbild im Klassenzimmer in der Umsetzung durch die Lehrkräfte aus. Um ein entsprechendes inklusives Lernklima zu schaffen, ist die Fähigkeit notwendig, eine Beziehung mit den Schülerinnen aufzubauen und so einen Artikulationsraum zu schaffen, in dem Schülerinnen anerkannt sind und am Unterricht konzentriert teilnehmen können. Beziehungsaufbau muss auch zwischen den Lehrerinnen gefördert werden. Dementsprechend gilt hier als Qualifizierungsempfehlung, die sozialen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu entwickeln. Dies kann in externen

Fortbildungsmaßnahmen erfolgen, muss jedoch mindestens als Wert innerhalb der Schule durch das Leitbild getragen und in der gelebten Schulkultur von der Schulleitung stetig eingefordert werden.

6.1.4 Inklusion braucht Kooperationen

„Ja, wir haben, also man hat schon eine Kultur hier in der Schule, dass man sich austauscht und sich gegenseitig unterstützt und hilft und sagt wie.“

(A3_L3, #62)

Die vorliegende Studie zeigt, dass inklusive Schulentwicklung nur funktioniert, wenn verschiedene inner- und außerschulische Akteurinnen miteinander kooperieren.

Aus den quantitativen Ergebnissen geht hervor, dass in der Dimension der *externen Kooperation* der Unterschied zwischen der A- und der B-Gruppe besonders deutlich ist. Die Lehrkräfte der Schulen der B-Gruppe schätzen sich in der Umsetzung dieser Dimension auf einem ähnlich niedrigen Niveau ein. Für Schulen der A-Gruppe hingegen erfolgte eine Selbsteinschätzung durch die Lehrkräfte hinsichtlich des Umsetzungsgrads auf einem deutlich höheren Niveau. Die Ergebnisse der quantitativen Studie spiegeln damit den aktuellen Diskurs wider, dass Kooperationen zu wenig genutzt werden (z. B. Arndt & Werning, 2016; Bertels, 2018; Gebhard et al., 2014; Muckenthaler, 2021; Schwab, 2017; Trumpa, Franz & Greiten, 2016).

In der qualitativen Analyse zeigt sich, dass die *interne Kooperation* vermehrt von Lehrkräften der Gruppe A genutzt wird und validiert damit die quantitativen Ergebnisse. Schulsozialarbeit hingegen wird ausschließlich von Lehrkräften der Gruppe B thematisiert. Ein Grund dafür kann sein, dass es die Schulsozialpädagoginnen offiziell erst seit dem Schuljahr 2018/2019 an bayerischen Schulen gibt und die qualitative Erhebung im Herbst 2019 stattfand.

Interne Kooperationen beschrieben Lehrkräfte der Schulen aus der A-Gruppe vornehmlich als eine gute Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Lehrkräften für Sonderpädagogik, die die Schülerinnen für das Thema Inklusion sensibilisieren, Einzelförderung für Schülerinnen mit Förderbedarf anbieten und den Lehrerinnen beratend zur Seite stehen sowie für Gespräche mit den Eltern. Als Problem wurde die hohe Fluktuation der Lehrkräfte für Sonderpädagogik genannt, was daran liegen kann, dass

in bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion Lehrkräfte für Sonderpädagogik mit einem Deputat, das sich nach der Anzahl der Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt richtet, vom Förderzentrum abgeordnet sind. Die befragten Lehrkräfte für Sonderpädagogik in dieser Studie sind alle fest an der jeweiligen Schule mit vollem Deputat angestellt. Aus dieser Tatsache lässt sich die Vermutung ableiten, dass es von Nutzen ist, wenn die Lehrkraft für Sonderpädagogik fest im Team integriert ist (Huber, 2009). Neben der Sonderpädagogik gaben Lehrkräfte an, mit Therapeutinnen zu kooperieren. Die Zusammenarbeit mit externen Psychologinnen funktioniert dabei gut, die interne Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie kann noch gestärkt werden. Für Team-Teaching fehlen den Lehrerinnen feste Vorbereitungszeiten, sie empfinden es aber als insgesamt nützlich für den inklusiven Unterricht.

Die meisten Nennungen zu externer Kooperation entfallen auf die Zusammenarbeit mit *Eltern*. Neben zahlreichen positiven Beispielen zur Umsetzung wird das Hauptproblem darin gesehen, dass die Zusammenarbeit behindert wird, wenn Eltern keine Schweigepflichtsentbindung für ihr Kind aussprechen. Lehrkräfte machen damit den Eltern zum Vorwurf, dass die auferlegte Schweigepflicht den Austausch und den Umgang mit herausfordernden Situationen erschwert.

Aus dem positiven Beispiel des Eltern-Forums Inklusion kann eine Qualifizierungsempfehlung abgeleitet werden. Neben der aktiven Förderung des Austauschs zwischen Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung sind Lehrerinnen dahingehend zu qualifizieren, dass sie ihre Schülerinnen auch mit Schweigepflicht für das Thema Inklusion sensibilisieren können. Hier ist auf die Angebote des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts und anderer Organisationen für schulinterne Lehrerinnenfortbildungen hinzuweisen, die Inklusionstrainings für die ganze Schule anbieten.

Für die kollegiale Zusammenarbeit sind vor allem die Schulleitungen und Schulpsychologinnen zu qualifizieren, um Teambildungsprozesse gezielt zu initiieren und zu begleiten sowie Lehrkräften Supervision anzubieten.

6.1.5 Inklusion braucht Selbstreflexion

„[...]ich bin jetzt 20 Jahre in dem Beruf. Da muss man ein Gespür entwickeln.“
(A4_L2, #48)

Die Reflexion des eigenen Lernens ist die Voraussetzung dafür, das Lernen anderen beizubringen, Lernprozesse zu initiieren, zu fördern und zu verstehen (Neuß, 2019). Im Kontext von Inklusion und ihren Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte verstärken sich Unsicherheiten, deren Bearbeitung mit berufsbiographischen und strukturtheoretischen Ansätzen empfohlen werden kann. In dieser Arbeit wurde theoretisch begründet, dass einige der Antinomien schulischer Inklusion, wie z. B. Zustimmung versus Ablehnung oder Gerechtigkeit versus Ungerechtigkeit mit Bildung bearbeitet werden können. Das für den Bildungsprozess notwendige Loslassen von Routinen erzeugt Unbestimmtheiten, die sich in Ängsten und Überforderung zeigen. Tritt Selbstreflexion in Form einer Transformation aus berufsbiografischem Erfahrungs- und Alltagswissen in diesen Unbestimmtheitsbereich, können sich neue Bestimmtheitsbereiche entwickeln. Dafür ist es notwendig, dass Lehrkräften selbst ein Artikulationsraum eröffnet wird, in dem sie ihre Unsicherheiten zum Ausdruck bringen und eine Selbstreflexion angeregt werden kann.

Sikes, Measor und Woods beschreiben in einer Studie bereits 1985, dass aus Unsicherheiten resultierende Überforderung altersabhängig sei. Lehrerinnen mit mehr als fünfzig Lebensjahren würden zwar eine stärkere Gelassenheit als 30-jährige mitbringen, zahlreiche neue Aufgaben der Schulentwicklung würden für sie aber nicht als zum Lehrerinnenberuf zugehörig wahrgenommen (Sikes, Measor & Woods, 1985). Von den befragten Lehrerinnen in dieser Studie, die ihr Alter angegeben haben, sind es ebenso über 50-jährige Lehrerinnen aus Schulen der A-Gruppe, die angemessene Beispiele für die inklusive Schulentwicklung nennen konnten. Demgegenüber schienen die jungen Lehrerinnen aus Schulen der B-Gruppe überfordert zu sein. Heraus- und überfordernde Situationen, endeten mehrheitlich mit einer Kapitulation. Lehrerinnen beschrieben, dass sie Schülerinnen von den Eltern abholen lassen, Schülerinnen das Spielen auf dem Pausenhof verbieten und einen Schulwechsel auf die Förderschule anregen. Besonders deutlich wird fehlende Reflexion an dem Beispiel der *Sternchenkinder*. Eine stigmatisierende Bezeichnung für Schülerinnen mit Behinderung konnte

sich ungehindert durchsetzen. Auch das mangelnde Zeit als Begründung dafür aufgeführt wurde, alle gleich zu behandeln, weist auf einen Mangel an Reflexion hin. Die Lehrkraft, die ihre Schülerinnen anspricht, zeigte im Interview Ansätze von reflektierendem Verhalten, indem sie feststellt, dass Schülerinnen durch ihr Verhalten verletzt und aberkannt werden. Gleichzeitig führt diese Reflexion ohne Beratung zu keiner Verhaltensänderung. Einer anderen Lehrkraft fehlte die Reflexion dahingehend, dass ihr Verhalten bisher „ohne Beschwerden“ (B4_L1, #22) und daher ihrer Meinung nach keine Änderung notwendig sei. Lehrkräften fehlen die kritischen Ereignisse, um ihre verhaltensstabilisierenden Gewohnheiten zu ändern. Auch Inklusion scheint dafür nicht auszureichen, der systemerhaltende Faktor ist zu erheblich.

Hieraus lässt sich erkennen, dass es für Lehrkräfte innerhalb des Schulsystems nur schwer möglich ist, sich selbst zu reflektieren, weshalb Supervision ein notwendiger Einflussfaktor ist (siehe Abbildung 28). Indes ist ohne Selbstreflexion „der Burn-out absehbar“ (Heiner, 2004), weil herausfordernde Situationen stets zur Überforderung werden.

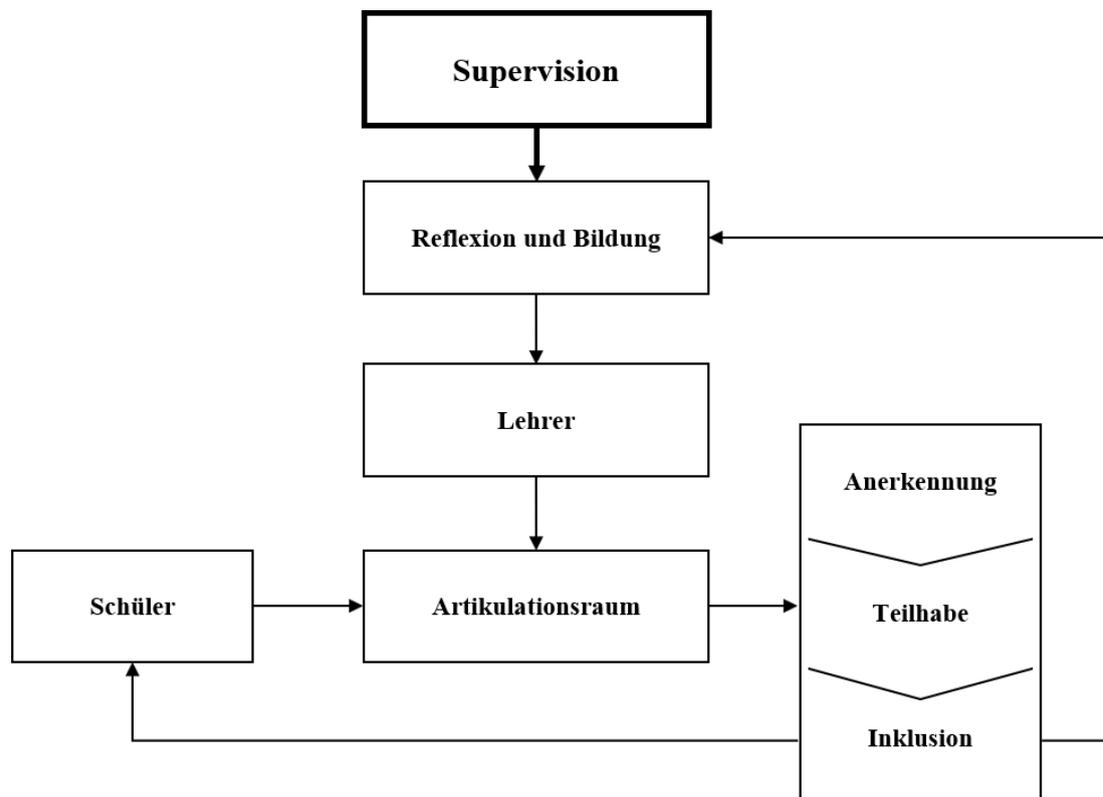


Abbildung 28: Supervision als notwendiger Einflussfaktor auf Reflexionsprozesse für Lehrkräfte (eigene Darstellung)

Es ist zu empfehlen, dass die Schulpsychologie die Aufgabe der angeleiteten Supervision sowie Beratung übernimmt und an allen Schulen eingesetzt wird. Lehrkräfte müssen die Mehrleistung für ein Verständnis für die Kultur der Behinderung ihrer Schülerinnen mit Beeinträchtigung erbringen. Es empfiehlt sich, dass sie diese Kultur über Sensibilisierungsmaßnahmen kennenlernen, die passgenau für sie und nicht für die Schule im Allgemeinen mit Fokus auf die Schülerinnen zugeschnitten sind.

6.1.6 Inklusion braucht Anerkennung für Lehrkräfte

„Ich finde, dass die, die inklusiv arbeiten, dass aufgrund dessen, dass wir auch viele Gespräche mit Therapeuten haben, Hilfeplangespräche und diese ganzen Dinge, wäre schön, wenn wir eine Anrechnungsstunde bekämen.“

(A3_L2, #39)

Respekt und Anerkennung als Formen der Wertschätzung sind reziprok zu verstehen (s. S. 37). Nicht nur Schülerinnen, sondern auch Lehrerinnen haben ein Recht auf diese Anerkennung, die sie sich selbst in Form von Anrechnungsstunden wünschen.

Die inklusive Mehrarbeit leisten Lehrkräfte ihrer eigenen Einschätzung nach in Form von adaptiver Unterrichtsgestaltung mit extra zu erstellenden Materialien. Hinzu kommen Gespräche mit externen Kooperationspartnerinnen wie Eltern und Therapeutinnen. Die Mehrarbeit in inklusiven Schulen überschreitet das reguläre Stundendeputat. Es fehlt Zeit und die Klassen sind zu groß. Eine Mittelschullehrkraft schlug eine finanzielle Entlohnung dieser Mehrarbeit vor. Dafür seien Kriterien zu benennen, beispielsweise die Anzahl der betreuten Schülerinnen mit Förderbedarf und die tatsächlich geleistete Arbeit. Lehrerinnen, „die nur Dienst nach Vorschrift machen, sollen weniger kriegen“ (B2_L1, #103). Des Weiteren fehlen nach Aussagen der Lehrkräfte strukturelle Ressourcen wie barrierefreie Schulgebäude, eine bessere räumliche Ausstattung der Klassenzimmer und mehr Lehrpersonal mit höherem Stundendeputat.

In diesem Fall sind keine Qualifizierungsmaßnahmen angebracht. Stattdessen muss die Bildungspolitik die Voraussetzung dafür schaffen, die geforderten Mittel zur Verfügung zu stellen. Die Kosten für zusätzliche Lehrkräfte und barrierefreie

Schulgebäude entsprächen nur zwei Prozent des gesamten Etats für das Schulsystem (Erbring, 2014).

6.1.7 Inklusion hat Grenzen

„[...] wenn man sich nur noch um dieses Kind kümmern muss, [...] da ist da eine ganz starke Grenze.“
(A1_L2, #32)

Lehrkräfte brachten in dieser Studie zum Ausdruck, dass Inklusion, wie sie von der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert wird, für sie nicht mit der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule vereinbar ist.

Vor allem bei den Themen *Übergangmanagement* und *Berücksichtigung individueller Bedürfnisse* wurde deutlich, dass die Umsetzung inklusiver Bildung für sie mit der gesellschaftlichen Output-Orientierung konfligiert. Zahlreiche bekannte Studien belegen, dass das System Schule soziale Ungleichheiten produziert (Bourdieu, 1992), die schulische Leistungsbewertung hängt von den Einstellungen und der daraus resultierenden Handlungspraxis der Lehrkräfte ab (Gellert & Hümmer, 2008; Ingenkamp, 1971/1996; Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011).

Die Lehrerinnen aus Schulen der A-Gruppe weisen einen geeigneten Umgang mit Noten auf, wünschen sich lediglich mehr Flexibilität. Sie vermitteln den Schülerinnen, dass schlechte Noten oder gar Notenaussetzung nicht zur Abwertung der Person führen, indem sie zusätzlich andere als die schulischen Leistungen wertschätzen.

Die befragten Lehrerinnen der B-Gruppe in dieser Studie hoben jedoch hervor, dass die Notengebung an sich systemtranszendent sei, wenn Inklusion gelingen soll. Die Notengebung werde weder leistungsstarken noch leistungsschwachen Schülerinnen gerecht.

Auf der anderen Seite definieren Lehrerinnen Grenzen anhand der Beeinträchtigung der Schülerinnen. Eine Lehrkraft äußerte, dass eine Grenze von Anerkennung für sie ist, „wenn Kinder zu uns kommen, die nicht nur ein Problem haben, sondern die zusätzlich zu der Krankheit noch verhaltensauffällig sind“ (A1_L2, #32). Im Fokus stehe dabei die Klassengemeinschaft, definiert als alle anderen Kinder *ohne* Verhaltensauffälligkeiten, die geschützt werden muss. Sichtbar wird ein doppeltes Mandat der

Lehrkraft, dem sie allein nicht gerecht werden kann. Die Anforderungen der Schülerinnen mit Behinderung sind mit den Bedürfnissen der Schülerinnen ohne Behinderung nicht deckungsgleich. Dies führt zur Überforderung, wie internationale Studien ebenfalls belegen (z. B. Aloe et al., 2014). Förderschulen werden in diesem Fall als „der bessere Förderort“ (A4_L3, #43) beschrieben. Ziemer stellt fest, dass in jedem Verhalten von Kinder und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerin Kompetenz steckt (Ziemer, 2018). Demnach stellt auffälliges Verhalten auch ein Bedürfnis dar, z. B. nach mehr Kommunikation, das nicht befriedigt ist. Ohne dass die Lehrkräfte das auffällige Verhalten der Schülerinnen konkret interpretieren, lässt sich daraus schließen, dass Bedürfnisse im vorhandenen Lernsetting nicht gestillt werden. Ein weiteres Beispiel äußerte eine Mittelschullehrkraft im Zusammenhang mit einem Schüler, der aufgrund seiner Beeinträchtigung Probleme hat, von seinen Mitschülerinnen ohne Beeinträchtigung als potenzieller Partner für Liebesbeziehungen anerkannt zu werden. Hier lässt sich mutmaßen, dass die Förderschule auch dann der bessere Förderort ist, wenn die Identitätsbildung auf der allgemeinen Schule gefährdet ist, weil sich eine Schülerin die ganze Zeit als eine unter vielen anderen fühlt (Katzenbach, 2011; Rösner, 2014). Inklusion hat dann Grenzen, wenn die Lern- und Entwicklungsprozesse von marginalisierten Schülerinnen behindert werden. Einerseits existieren behindernde Strukturen und Prozesse, die durch entsprechende Qualifizierung der Lehrerinnen behoben werden können. Andererseits hat diese Studie verdeutlicht, dass es bei allen Bemühungen Artikulationsräume für inklusive Anerkennung durch die Lehrkräfte zu schaffen, allgemeine Schulen nicht immer angemessene Förderorte für die betroffenen Schülerinnen sind. Doch genau das ist das Ziel inklusiver Schulen: Allen Schülerinnen auf Grundlage ihrer individuellen und damit unterschiedlichen Voraussetzungen maximale Entwicklungs- und Lernfortschritte ermöglichen, damit sie ihre eigenen Bedürfnisse artikulieren und dadurch teilhaben können.

Da die entscheidende Kompetenz hinsichtlich der Grenzen der Inklusion darin liegt, zu erkennen, ob eine Inklusion mit dieser Schülerin möglich bzw. im Sinne der Schülerin ist, gilt als Qualifizierungsempfehlung, dieses Erkennen zu entwickeln und zu stärken. Dies kann durch Schulungen bezüglich der inklusiven Fördermöglichkeiten im Unterricht und exklusiven Fördermöglichkeiten durch die Förderschule oder den Aufbau von Erfahrungen bei begleitetem Lernen on the Job erfolgen. Darüber hinaus

sollte das Urteilsvermögen der Lehrkräfte entwickelt werden, indem Reflexionsprozesse gefördert werden.

Im Anschluss an die Entscheidung, ob ein Kind im inklusiven Unterricht weiter beschult wird oder an eine Förderschule verwiesen werden soll, werden zwei Kompetenzen für die Lehrkräfte relevant und müssen durch Qualifizierung in der Entwicklung unterstützt werden. Zum einen geben Lehrkräfte an, im inklusiven Unterricht überfordert zu sein, weil es ihnen an Professionalisierung hinsichtlich Förderplanung und adaptiver Unterrichtsgestaltung fehlt. Je besser Lehrkräfte hinsichtlich der Eröffnung von Artikulationsräumen in diesen beiden Dimensionen qualifiziert werden, desto eher ist es ihnen möglich, Schülerinnen in den Unterricht einzubinden und daran teilhaben zu lassen. Daher wird empfohlen, Lehrkräfte hinsichtlich Methoden und Instrumente zu diesen beiden Dimensionen aus- und weiterzubilden. Zum anderen geben Lehrkräfte an, dass bei einer Empfehlung, ein Kind an die Förderschule zu überführen, die zugehörigen Gespräche mit den Eltern von hoher Bedeutung sind. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte darin geschult werden, diese Gespräche mit den Eltern gut vorzubereiten und zu führen.

6.2 Limitationen

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur empirischen Überprüfung der Umsetzung inklusiver Bildung an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion in Bayern. Dennoch zeigen sich Grenzen der Datenerhebung- und -analyse sowie weitere Forschungsdesiderata. Die Sichtung der Literatur hat Defizite in der Kategorisierung der Diskurse zu schulischer Inklusion aufgezeigt. Zum einen bleibt Inklusion nach wie vor einer klaren Definition schuldig. Es gibt mit wenigen Ausnahmen kaum Literatur, die eine einheitliche Definition von Inklusion zugrunde legen, z. B. als modifizierender Prozess von schulischen und unterrichtlichen Strukturen und Praktiken, die die Lern- und Entwicklungsprozesse von marginalisierten Schülergruppen behindern (Sturm & Wagner-Willi, 2018). Zum anderen existieren widersprüchliche Aussagen zur Umsetzung inklusiver Bildung aus der Sonder- sowie Rehabilitationspädagogik versus der Allgemeinen Pädagogik. Besonders ist, dass die Erhebung an Schulen mit dem Profil Inklusion ausschließlich in Bayern stattfand. Sinnvoll wäre es, eine ähnliche Erhebung an Schulen ohne Schulprofil Inklusion sowohl in Bayern als auch in anderen Bundesländern durchzuführen, um die Ergebnisse zu überprüfen. Eine quantitative Erhebung mit

der QU!S-S in anderen Bundesländern könnte gleichzeitig deren Generalisierbarkeit erhöhen (Schurig et al., 2020). Die Gütekriterien könnten zusätzlich erhöht werden, indem die Ergebnisse durch Vertreterinnen der Bildungspolitik und -verwaltung, Wissenschaft sowie abermals den befragten Lehrerinnen selbst bewertet werden. Im Sinne der Praxis einer Delphi-Befragung können daraus resultierende Rückinformationen gegebenenfalls weitere Erkenntnisse liefern (Häder, 2014). Um erklären und verifizieren zu können, wie die Interviewpartnerinnen die Dimensionen inklusiver Bildung im inklusiven Schulalltag umsetzen, wäre es überdies angemessen, zusätzlich teilnehmende Beobachtungen durchzuführen.

Die Auswertung der Leitfragen-Interviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015), um das gesamte Datenmaterial zu erfassen. Andere Auswertungsmethoden rekonstruktiver Sozialforschung wie die Grounded Theory oder die Dokumentarische Methode werten, vor allem zum Ende hin, eine umfangreiche Datenmenge meist nur selektiv aus, analysieren aber stärker das intuitive, vorreflexive, atheoretische Wissen der Akteurinnen und die darin eingebettete Handlungspraxis (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Es könnte erkenntnisreich sein, eine ausgewählte Datenmenge dieser Studie mit einer der zwei genannten Methoden dahingehend zu analysieren, wie die Interviewpartnerinnen in einer aktiven Auseinandersetzung mit einer heterogenen Schülerschaft in einem inklusiven Schulentwicklungsprozess ihr Verhältnis zu sich selbst und zur Inklusion rekonstruieren. Das Erkenntnisinteresse wäre, ob das daraus aufgedeckte implizite Wissen der handelnden Akteurinnen auf der Mikroebene andere Ergebnisse über die Vorgehensweise in der Umsetzung inklusiver Bildung liefert als die angewandte inhaltsanalytische Auswertung.

Hinzu kommt, dass in dieser Studie die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte abgefragt wurden, die lediglich als Annäherung dienen, wie inklusive Bildung auf kollektiver Ebene umgesetzt wird. Es kann daher sein, dass die für die einzelne Lehrkraft bedeutsamen Erfahrungen nur Teilaspekte widerspiegeln und auf der kollektiven Ebene geringere Relevanz haben. Dagegen spricht, dass sich in der Analyse der Interviews ähnliche Einschätzungen und Erfahrungen unterschiedlicher Interviewpartnerinnen zu gleichen Themenbereichen zeigen.

Neben der möglichen subjektiven Verzerrung ist es zudem denkbar, dass die befragten Lehrkräfte nicht ihre tatsächliche Meinung wiedergeben, sondern sich an sozialer Erwünschtheit orientiert haben (Döring & Bortz, 2016). Lüke und Grosche (2018) haben die, vor allem in Deutschland, positive Verzerrung der Einstellung zu Inklusion durch soziale Erwünschtheit nachgewiesen.

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Struktur der leitfadengestützten Interviews davon geprägt war, dass die Forscherin Themen explizit eingeführt und Rückfragen gestellt hat (Helfferich, 2011, 2014). Dies kann zu Verzerrungen in der durch die Forscherin wahrgenommene Relevanz der Inhalte führen.

6.3 Fazit

Mithilfe der durchgeführten Studie wurde analysiert, wie Lehrerinnen die Dimensionen inklusiver Bildung an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion umsetzen. Wie dargelegt wurde, lassen sich eine *Kultur der inklusiven Anerkennung* als Voraussetzung und *Artikulationsräume* als Ausdruck für inklusive Anerkennung identifizieren. Diese Artikulationsräume tragen dazu bei, dass alle Schülerinnen ihre individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten als einen Beitrag für die gemeinsame Schulpraxis in Form von Klassengemeinschaft und im Unterricht hervorbringen können. Für die inklusive Anerkennung gilt neben der Umsetzung einer Förderplanung, einer adaptiven Unterrichtsgestaltung, eines inklusiven Schulkonzeptes sowie interner und externer Kooperation außerdem die persönliche Entwicklung der Lehrkräfte zur Erarbeitung von Strategien im Umgang mit persönlicher Überforderung als ausschlaggebend. Diese Entwicklung lässt sich durch entsprechende Maßnahmen der Reflexionsförderung zur inklusiven Sensibilisierung durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen umsetzen. Dafür wurden Handlungsempfehlungen erarbeitet, die in Qualifizierungsempfehlungen münden. Ziel der Qualifizierungen ist der Aufbau eines vorurteilsaufdeckenden Umgangs mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen der Schülerinnen in Form von egalitärer Differenz – sowohl in der Ausbildung neuer Lehrerinnen als auch in der Schulung bestehender Lehrkräfte im System. Logiken der Einzelschule sind situationsspezifisch zu evaluieren. Eine Berücksichtigung dieser Entwicklungsfelder ist nur möglich, wenn die Realität von Verschiedenheit als Kontext der Inklusion in der

Schule bewusst anerkannt und als schülerinnenindividuelle Lernvoraussetzung verstanden wird.

Diese Entwicklungsprozesse sollten mit einer bedarfsunabhängigen, allgemeinen Ressourcenausstattung der Schulen und einer Mittelzuweisung unterstützt werden, die den beschriebenen Mangel an Zeit und Personalressourcen reduziert. Um die Qualität der Umsetzung von Inklusion an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion zu steigern, ist es notwendig, die geeigneten Maßnahmen zu ergreifen und Lehrkräfte in der Ausübung ihrer Aufgabe zu stärken.

Überdies lässt sich als weiteres zentrales Ergebnis dieser Untersuchung festhalten, dass Lehrkräfte an bayerischen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion inklusive Anerkennung als Voraussetzung von Teilhabe als primäres Ziel von Inklusion umsetzen können. Auf der einen Seite kann damit auf ein positives Beispiel für inklusive Schulentwicklungsprozesse in einem Bundesland mit den höchsten Exklusionsquoten verwiesen werden. Auf der anderen Seite liegen bei Schulen mit dem Schulprofil Inklusion die Hindernisse im Artikulationshandeln der Lehrkräfte trotz besserer Ressourcenausstattung dieser Schulen in einem beklagten Mangel dieser Ressourcen sowie in einer persönlichen Überforderung aufgrund unzureichenden fachlichen Wissens begründet. Diese Hindernisse im Artikulationshandeln von Lehrkräften an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion zeigen, dass Inklusion im bestehenden allgemeinen Schulsystem möglich ist, aber trotz Profilschulen Grenzen hat.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zuordnung von Schritten zur Nutzung von Artikulationsräumen zu QU!S-Faktoren.....	58
Tabelle 2:	Verteilung der untersuchten Schulen nach Schulform in der quantitativen Erhebung	68
Tabelle 3:	Verteilung der Lehrkräfte nach Alter und Berufserfahrung in der quantitativen Erhebung.....	68
Tabelle 4:	Verteilung der Lehrkräfte nach Schulart und Geschlecht in der quantitativen Erhebung	69
Tabelle 5:	Skalen der QU!S mit Itemzahl, Beispielitems, Cronbach's α und Konstruktreliabilität (CR).....	71
Tabelle 6:	Verteilung nach Alter und Berufserfahrung in der qualitativen Erhebung....	75
Tabelle 7:	Verteilung nach Schulart und Geschlecht in der qualitativen Erhebung.....	75
Tabelle 8:	Qualitative Teilstichprobe nach Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Schulart (GS = Grundschule, MS = Mittelschule) sowie Zusatzqualifikation/Funktion	76
Tabelle 9:	Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2017).....	80
Tabelle 10:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Kategorien der qualitativen Auswertung nach Schulform	89
Tabelle 11:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Kultur der inklusiven Anerkennung nach Schulform	91
Tabelle 12:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Förderplanung nach Schulform	109
Tabelle 13:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Adaptiver Unterrichtsgestaltung nach Schulform	120
Tabelle 14:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Inklusives Schulkonzept nach Schulform	134
Tabelle 15:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Interner Kooperation nach Schulform.....	137
Tabelle 16:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Externer Kooperation nach Schulform.....	146
Tabelle 17:	Anzahl und Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Wünschen nach Schulform.....	156

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung des Umgangs der Gesellschaft mit Menschen mit Behinderung (eigene Darstellung in Anlehnung an Bürlí, 1997; Sander, 2004; Wocken, 2009).....	13
Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen je Förderschwerpunkt an allgemeinen Schulen und Förderschulen in Bayern im Schuljahr 2019/20 (eigene Darstellung in Anlehnung an Kultusministerkonferenz, 2021a, 2021b).....	21
Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen nach Förderschwerpunkt in allgemeinen Schulen in Bayern im Schuljahr 2019/20 (eigene Darstellung in Anlehnung an Kultusministerkonferenz, 2021a)	22
Abbildung 4: „Equality VS Equity“ (Maguire, 2016).....	35
Abbildung 5: Modell der inklusiven Anerkennung (eigene Darstellung)	55
Abbildung 6: Einfluss von Reflexion und Bildung auf die Eröffnung von Artikulationsräumen als Voraussetzung für Inklusion (eigene Darstellung). 55	
Abbildung 7: Schritte zur Nutzung von Artikulationsräumen im inklusivem Schulbetrieb (eigene Darstellung)	56
Abbildung 8: Zielsetzung der Untersuchung (eigene Darstellung)	63
Abbildung 9: Beispiel eines Kategoriensystems für Einordnung nach Umsetzungsgrad und Homogenität (eigene Darstellung)	72
Abbildung 10: Beispiel der Gruppenbildung für die weitere qualitative Untersuchung (eigene Darstellung)	73
Abbildung 11: Boxplot zum Vergleich der Schularten hinsichtlich ihrer Unterscheidungsrelevanz (eigene Darstellung).....	73
Abbildung 12: Reaktive Interviewformen (eigene Darstellung in Anlehnung an Marotzki, 2012).....	77
Abbildung 13: Einordnung bayerischer Schulen mit dem Profil Inklusion hinsichtlich Umsetzungsgrad und Homogenität in Dimensionen inklusiver Bildung (eigene Darstellung)	83
Abbildung 14: Einordnung bayerischer Schulen mit dem Profil Inklusion hinsichtlich Umsetzungsgrad und Homogenität in der Dimension der adaptiven Unterrichtsgestaltung (eigene Darstellung).....	84
Abbildung 15: Einordnung bayerischer Schulen mit dem Profil Inklusion hinsichtlich Umsetzungsgrad und Homogenität in der Dimension des inklusiven Schulkonzepts (eigene Darstellung).....	85
Abbildung 16: Boxplot-Vergleich der Schulformen hinsichtlich Umsetzungsgrad inklusiver Bildung (eigene Darstellung)	86
Abbildung 17: Identifikation von Schulen in zwei Gruppen für weiterführende qualitative Erhebung (eigene Darstellung).....	87
Abbildung 18: Vergleich ausgewählter Schulen über alle Dimensionen inklusiver Bildung (eigene Darstellung)	87
Abbildung 19: Verteilung der Nennungen in den Kategorien der qualitativen Auswertung nach Gruppen A und B (eigene Darstellung)	90
Abbildung 20: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Kultur der inklusiven Anerkennung nach Gruppen A und B (eigene Darstellung).....	92

Abbildung 21: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Förderplanung nach Gruppen A und B (eigene Darstellung).....	110
Abbildung 22: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Adaptiver Unterrichtsgestaltung nach Gruppen A und B (eigene Darstellung).....	121
Abbildung 23: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Inklusives Schulkonzept nach Gruppen A und B (eigene Darstellung).....	134
Abbildung 24: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Interner Kooperation nach Gruppen A und B (eigene Darstellung).....	138
Abbildung 25: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Externer Kooperation nach Gruppen A und B (eigene Darstellung).....	147
Abbildung 26: Verteilung der Nennungen in den Subkategorien von Wünschen nach Gruppen A und B (eigene Darstellung).....	156
Abbildung 27: Modell der inklusiven Anerkennung (eigene Darstellung).....	163
Abbildung 28: Supervision als notwendiger Einflussfaktor auf Reflexionsprozesse für Lehrkräfte (eigene Darstellung).....	179

Literaturverzeichnis

- Achermann, B., Ahrandjani-Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E., Platte, A. et al. (Hrsg.). (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ahrbeck, B. (2017). *Der Umgang mit Behinderung. Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz* (3., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(62. Beiheft), 160–174.
- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (2015). *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands (CRPD/C/DEU/CO/1), 13. Tagung, 25.3. –17.4.2015. Deutsche Übersetzung der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 25.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Azun, S. (2017). Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind - Respekt für jede Familie. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4., überarbeitete Neuaufl., S. 242–261). Freiburg: Herder.
- Baldus, M. (2017). "A safe place is only as safe as it feels" -Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 209–223.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung: Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49–75). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Baumheier, U., Fortmann, C. & Warsewa, G. (2013). *Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken* (Educational Governance, Bd. 19). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayer, M. & Wohlkinger, F. (2016). Meritokratie und Gerechtigkeit in der Grundschule. Gerechtigkeitstheoretische Implikationen schulbezogener Motivation. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 167–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2013). *Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern (Mittelschulordnung - MSO). Vom 4. März 2013*. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayMSO>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern*. Zugriff am 30.06.2020. Verfügbar unter: [flyer_inklusion_2014_homepage.pdf](#)
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2015a). *Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen*. Zugriff am 30.06.2020. Verfügbar unter: [stmbw_beratungsfachkraefte_a4_2015_rz_web_bf.pdf](#)
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2015b). *Inklusion zum Nachschlagen. Eine Hilfe zur praktischen Umsetzung inklusiver Schulentwicklung an Bayerns Schulen für Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsichtsbehörden und externe Partner*. Zugriff am 30.06.2021. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/epaper/Inklusion_zum_Nachschlagen/files/assets/common/downloads/Inklusion_verWIRKLICHen.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2016). *Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (Bayerische Schulordnung – BaySchO). Vom 1. Juli 2016*, BaySchO. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2021a). *Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (Grundschulordnung - GrSO). Vom 11. September 2008* (Verordnung vom 8. Juli 2021). Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2021b). *Schulsuche. Besondere Eigenschaften: Inklusion*. Zugriff am 02.07.2021. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schulsuche.html?s=&u=0&r=9999&t=9999&o=9999&p2=0&p25=0&p1=0&p26=0&p3=0&p4=0&p5=0&p6=0&p7=0&p23=0&p24=0&p29=0&p11=0&p12=0&p13=0&p14=0&p27=0&p15=_&p28=0&p16=_&p30=0&p19=0&p20=0&p21=0&p22=0&p9=9

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2013). *Die Bedeutung des Förderdiagnostischen Berichtes in der inklusiven Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Schreiben vom 21.01.2013*. Zugriff am 06.07.2021. Verfügbar unter: http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/308/113538_schreiben_an_die_regierungen_foerderdiagnostischer_bericht.doc_r_ganz.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020). *Bayerns Schulen in Zahlen 2019/2020*. Zugriff am 02.07.2021. Verfügbar unter: file:///C:/Users/id443424/Downloads/Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2019-2020_Onlineausgabe.pdf
- Beck, U., Brater, M. & Wegener, B. (1979). *Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Bentele, K. (2012). Menschenrechte und Ethik: Überlegungen zur Inklusion von Menschen mit einer Hörschädigung. In M. Hintermair (Hrsg.), *Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen* (S. 13–28). Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Bd. 1, S. 333–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Bd. 16, S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bertels, D. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams. Möglichkeiten und Probleme der Zusammenarbeit in der inklusiven Schule. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 34, S. 115–124). Münster: Waxmann.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs* (4.). Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay No. 5*. Zugriff am 30.06.2021. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf
- Biewer, G. (2008). Integration und Inklusion im Bildungswesen. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz. Menschen - Länder - Kulturen: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 291–295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. & Datler, W. (2011). Mikrodynamik und Makrostrukturen - Herausforderungen und Gefahren zukünftiger Entwicklungen von der Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(11), 459–463.

- Bintinger, G. & Wilhelm, M. (2001). Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, (2), 41–60.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U., Rath, W. & Schuck, K. D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(2), 247–264.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Zugriff am 04.04.2013. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bösl, E. (2010). Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (23), 6–12.
- Bourdieu, P. (1992). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (Hrsg.). (1981). *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt am Main: EVA.
- Buchholz, S. & Schier, A. (2015). New game, new chance? Social inequalities and upgrading secondary school qualifications in West Germany. *European Sociological Review*, 31(5), 603–615.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 30.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bundespräsidialamt. (2021). *Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 1. Juli 1993 in Bonn*. Zugriff am 22.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Reede.html
- Bürli, A. (1997). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Hagen: Fernuniversität.
- Butler, J. (2015). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Winter.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. Aufl.). London, England, New York, New York: Routledge.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>
- Creswell, J. (2014). Die Entwicklung einer Mixed-Methods-Forschung. Einleitung. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? - Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *Qualifizierung für Inklusion (QfI)*, 1(1).
- Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, Bd. 14, S. 55–67). Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. (2011). Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. In M. Dederich & M. W. Schnell (Hrsg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik* (S. 107–127). Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2015). Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 85(1), 48–52. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art05d>
- Dederich, M. & Schnell, M. W. (Hrsg.). (2011). *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld: transcript.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett-Cotta. Zugriff am 26.06.2021. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/740081330/04>
- Deutscher Lehrerverband. (2012). *Bildung in Deutschland – Diagnosen und Perspektiven des Deutschen Lehrerverbandes*. Zugriff am 02.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.lehrerverband.de/tag/leistung/>
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Reckahner_Reflexionen/Flyer_Reckahner_Reflexionen_zur_Ethik_paedagogischer_Beziehungen.pdf
- Döhner, S. (2016, 15. September). Braucht die Inklusion eine Pause? *Hannoversche Allgemeine Zeitung*. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Stadt/Uebersicht/Gemeinsamer-Unterricht-Braucht-die-Inklusion-in-Hannover-eine-Pause>

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 321–578). Berlin: Springer VS.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (2016). Der Bayerische (Sonder)Weg schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Zugriff am 25.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/360>
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Drygala, A. (2005). *Die Differenz denken. Zur Kritik des Geschlechterverhältnisses*. Wien: Turia und Kant.
- Düring, K. (2005). *Teamentwicklung in einer Schule für alle Kinder. Wie eine Kultur des gemeinsamen Denkens und Handelns entstehen kann*. Dortmund: IFS-Verl.
- Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* (4., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Gemeinsam leben*, 20(2), 80–94.
- Erbring, S. (2014). *Inklusion ressourcenorientiert umsetzen* (Spickzettel für Lehrer, Bd. 5). Heidelberg: Auer.
- Esch, K. (Hrsg.). (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (Hrsg.). (2012). *Profilbildung inklusive Schule. Ein Leitfaden für die Praxis*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Fleiner, T. (1996). *Was sind Menschenrechte*. Zürich: Pendo.
- Flieger, P. & Schönwiese, V. (Hrsg.). (2011). *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Forlin, C. & Lian, M.-G. J. (Eds.). (2008). *Reform, inclusion, and teacher education. Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge.
- Forsa. (2019). *Meinungen zu aktuellen Entwicklungen an Schulen in Deutschland Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*, Robert Bosch Stiftung GmbH. Zugriff am 31.08.2021. Verfügbar unter: [Forsa-aktuelle-Schulentwicklungen-RBSG.pdf](#)
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32.

- Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 288–311.
<https://doi.org/10.1007/s11618-008-0019-1>
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Graf, E. O. (2017). The Great Barrier Reef. Barrieren errichten, um sie zu überwinden. In G. Feuser, E. O. Graf, W. Jantzen, W. Lanwer, E. Reichmann-Rohr, P. Rödler et al. (Hrsg.), *Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (Forum Psychosozial, Originalausgabe). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Haase, K. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schulentwicklung. Kooperation auf „gleicher Augenhöhe“ – realistische Leitvorstellung oder unerfüllbare Vision? *Pädagogische Rundschau*, 66(4), 29–44.
- Häcker, T. H. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in "inkluisiven" Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch* (Springer-Lehrbuch, 3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hafeneger, Benno, Henkenborg, P. & Scherr, A. (Hrsg.). (2002). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Harant, M. (2016). Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer 'Mindsets'. *Pädagogische Korrespondenz*, (54), 37–57.
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptiver Unterricht in der Lehr-Lernforschung. *Journal of Educational Research Online (JERO)*, 11(2), 169–191.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. Neuwied [u.a.]: Teachers College Press, Columbia University.
- Haug, K. (2018, 11. April). Schulleiterin verklagt Senat wegen Inklusion. *Spiegel Panorama*. Zugriff am 01.10.2021. Verfügbar unter:
<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bremen-schulleiterin-verklagt-senat-wegen-inklusion-a-1202294.html>
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U., Bjarsch, S., Grasy, B., Riesch, M. & Wittko, M. (Hrsg.). (2021). *QU!S-Training. Handreichung zur Beratung und Begleitung inklusiver Schulen mit der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.). (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert, K. & Gebhardt, M. (2018). Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3).
- Heimlich, U., Ostertag, C. & Wilfert de Icaza, K. (2016). Qualität inklusiver Schulentwicklung. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 87–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., Wilfert, K., Ostertag, C. & Gebhardt, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Wilfert de Icaza, K. (2014). Qualität inklusiver Schulentwicklung - Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 104–119.
- Heiner, M. (2004). *Professionalität in der sozialen Arbeit: Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrichs, J.-H. (2008). Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In H.-U. Otto & H. Ziegler (eds.), *Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 54–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 67–85.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Stuttgart, Seelze-Velber: Klett.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbart, J.-F. (1808). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bochum: Kamp.

- Hess, D., Ruland, M., Meyer, M. & Steinwede, J. (2019). *Schulische Inklusion. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf*. Bonn: infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH. Zugriff am 22.05.2021. Verfügbar unter: https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/Studie_Schulische_Inklusion_Langfassung_barrierefrei.pdf?v=81f934bb
- 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.
- Himmelrath, A. (2018, 5. Februar). Lehrerverband will Inklusions-Pause. *Spiegel*. Zugriff am 22.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/inklusion-lehrerverband-fordert-moratorium-an-schulen-a-1191428.html>
- Hinz, A. (2000). *Pädagogik der Vielfalt - Pädagogik einer Grundschule für alle*. Zugriff am 30.06.2021. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-vielfalt.rtf.html>
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2015). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 85(1), 36–47. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art04d>
- Höffe, O. (1998). *Vernunft und Recht. Bausteine zu einem interkulturellen Rechtsdiskurs* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, T. (2018). Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion. In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 54–77). Weinheim: Beltz Juventa.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horster, D. (2009). Anerkennung. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 153–159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2009). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (Praxishilfen Schule, Bd. 3). Köln: LinkLuchterhand.
- Hummrich, M. (2012). Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(4). Zugriff am 08.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/41/41>
- Idel, T.-S. (2016). Individualisierung und Differenz. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (S. 93–108). Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Inckemann, E. & Dworschak, W. (2017). Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik in Klassen mit festem Lehrertandem. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 224–229). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ingenkamp, K. (1971/1996). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jäggle, M. & Krobath, T. (2013). Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung. In M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 11–34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jantzen, W. (1979). *Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*. Köln: PVR.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005). *Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention*. Washington D.C.: AARP.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Kahlert, J. & Kazianka-Schübel, E. (2016). Inklusionsorientierter Unterricht. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 37–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2011). Bildung und Anerkennung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, S. 93–114). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, E. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiel, E. (2018a). Herausforderungen für eine neue Aufgabenkultur (im Kontext Inklusion). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 8, 90–104.
- Kiel, E. (2018b). Inklusion. Die säkulare Religion. *Cicero. Magazin für politische Kultur*. Zugriff am 17.06.2018. Verfügbar unter: <https://www.cicero.de/innenpolitik/inklusion-schule-religion-debatte-paedagogik-dogma-wissenschaft>
- Kiel, E. (Hrsg.). (2018c). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3., überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich - Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 300–319.

- Kiel, E. & Kahlert, J. (2016). Ist Inklusion gerecht? In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 17–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiel, E., Kuchler, A., Syring, M. & Weiß, S. (2018). *Checkliste Inklusion*. München: LMU München. Verfügbar unter: http://www.edu.lmu.de/spe/forschung/forschungsprojekte/schulefueralle/checkliste_inklusion.pdf
- Kiel, E. & Syring, M. (2018). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3., überarbeitete Aufl., S. 72–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2014). Editorial: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 101–103.
- Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.). (2016). *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2020). Schulentwicklung in der Inklusion. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 295–322). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben - Zeitschrift für Inklusion*, 25(3), 140–148. <https://doi.org/10.3262/GL1703140>
- Kleeberg-Niepage, A., Ladewig, M., Marx, M.-T. & Perzy, A. (2021). Was heißt denn hier Inklusion? Eine diskursanalytische Untersuchung der Beitragstitel von fünf Fachzeitschriften im Zeitraum 2006–2018 und ihre Bedeutung für die Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(3), 112–122.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Ein Lagebericht aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kollmannsberger, M. (2016). Schulentwicklung zur Ganztagschule. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 162–184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köpfer, A. (2017). Schulische Inklusion zwischen Differenzen und Differenzsetzungen - Annäherungen an Raumproduktion und Raumaneignung im Kontext professioneller Kooperationsprozesse. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(4). Zugriff am 08.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/452/343>
- Kuchler, A. & Ivanova, A. (2019). Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 315–334.
- Kuckartz, U. (Hrsg.). (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen - fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Zugriff am 22.01.2018. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/so-pae94.pdf>
- Kultusministerkonferenz. (2021a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2019/2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz*.
- Kultusministerkonferenz. (2021b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2019/2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz*.
- Kunkel-Razum, K. (2020). *Duden - Die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln* (Duden, 28., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 856–878.
- Lamnek, S. (Hrsg.). (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lanwer, W. (2012). Ist die Inklusion der Menschen, die behindert werden, ein Wert an sich? Der Versuch einer normativen Begründung. In R. Edtbauer (Hrsg.), *Welt - Geld - Gott* (Evangelische Hochschulperspektiven, Bd. 8, S. 49–58). Freiburg i. Br.: FEL Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Lenzen, D. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.). (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007* (Jahresgutachten). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90341-5>
- Lesemann, A. (2018). Inklusive Bildung - Alternative zur Abstraktionslogik des Gerechtigkeitsversprechens. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (Pädagogische Differenzen, S. 81–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher - a sociological study*. Chicago: University Press.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 427–436. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432>
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (2017a). Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017b). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Maguire, A. (2016). *Illustrating Equality vs. Equity*. Interaction Institute for Social Change. Zugriff am 24.06.2018. Verfügbar unter: <http://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, W. (1996). Lernen, Erziehung und Bildung. In W. Marotzki, M. A. Meyer & H. Wenzel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer* (S. 15–37). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, W. (2012). *Manuskript zur Vorlesung "Einführung in qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft"*, Magdeburg.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, M. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.
- Marshall, T. H. (1992). *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 22). Frankfurt/Main: Campus.
- Martens, J. & Obenland, W. (2017). *Die Agenda 2030. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn, Osnabrück: Global Policy Forum; terre des hommes.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self and Society - from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(6), 212–220.
- Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik* (Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske+Budrich.
- Moser, V. (2017). Schulentwicklungsforschung - theoretische Ansätze, methodische Zugänge und Ergebnisse. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 112–126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 153–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion. Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. (2018). Pädagogische Dimensionen schulischer Inklusion – Sozialethischer Begründungsdiskurs einer Inklusions-Pädagogik. In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 20–34). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, K. & Gingelmaier, S. (2018). Kontroverse Inklusion - Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung. In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 9–17). Weinheim: Beltz Juventa.
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools. Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Nairz-Wirth, E., Wendebourg, E. & Feldmann, K. (2013). Schulabbruch und schulische Anerkennung. In M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 161–173). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nerowski, C. (2017). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 61(4), 35–58. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x>

- Netzwerk Artikel 3 e. V. (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e. V.: Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung*. Zugriff am 30.06.2021. Verfügbar unter: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/schattenubersetzung-endgs.pdf>
- Neuß, N. (2019). Biographisch bedeutsames Lernen - Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 115–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD-Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Oh, D., Shafir, E. & Todorov, A. (2020). Economic status cues from clothes affect perceived competence from faces. *Nature Human Behaviour*, 4(3), 287–293. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0782-4>
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 63–80. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x>
- Parsons, T. (1965). Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem. *Daedalus*, 94(4), 1009–1054. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/20026954>
- Penka, S. (2011). Ein Recht auf Teilhabe?! Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention für junge Menschen mit Behinderung. In F. Fink & T. Hinz (Hrsg.), *Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie. Vom Traum zur Wirklichkeit* (S. 67–77). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Powell, J. J. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im inklusiven Vergleich. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 127–141). Opladen: Barbara Budrich.
- Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 61–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.

- Preuss-Lausitz, U. (2015). Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 85–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2011). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3>
- Robert Bosch Stiftung GmbH. (2007). *Förderprojekt "Lehrer im Team - Qualitätsentwicklung an der Schule"*. Stuttgart. Zugriff am 23.09.2021. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/11246094-Lehrer-im-team-qualitaetsentwicklung-an-der-schule-0-zusammenfassung.html>
- Rolff, H.-G. (2005). Schulprogramm als kollegialer Diskurs - Überlegungen vor dem Hintergrund von Evaluation. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (Pädagogik Schulentwicklung, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rose, M. L. (2003). *The staff of Oedipus. Transforming disability in ancient Greece* (Corporealities). Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press.
- Rösner, H.-U. (2014). *Behindert sein - behindert werden: Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Rousseau, J.-J. (1971). *Emil, oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Sacher, W. (2013). *Interkulturelle Elternarbeit – eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen*. Zugriff am 08.08.2021. Verfügbar unter: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sacher.pdf
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollst. überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sansour, T. & Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *ALTER European Journal of Disability Research*, 12(3), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>
- Schröder, S. & Wrana, D. (2015). Normalisierung - eine Einleitung. In P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder & D. Wrana (Hrsg.), *Normalisierungen* (S. 9–33). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Schroeder, R. (2017). Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, / Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl, Bettina Streese (Hrsg.) ; Band 1, S. 255–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulze, M. [Marianne] (2011). Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 11–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulze, M. [Marion] (2004). Von der Segregation zur Integration und weiter zur Inklusion - (neue) Wege zur sonderpädagogischen Förderung (?). In W. Baudisch, M. Schulze & E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einführung in die Rehabilitationspädagogik* (S. 206–232). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schurig, M., Weiß, S., Kiel, E., Heimlich, U. & Gebhardt, M. (2020). Assessment of the quality of inclusive schools A short form of the quality scale of inclusive school development (QU!S-S) – reliability, factorial structure and measurement invariance. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862405>
- Schwab, S. (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 262–279.
- Schwalb, H. & Theunissen, G. (Hrsg.). (2018). *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen, Leben, Arbeit, Freizeit* (3., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seitz, S. (2020). Über Fortbildung Anschlüsse schaffen. Wie kommt Inklusion in die Grundschule? *journal für lehrerinnenbildung (jlb)*, 20(3), 55–62.
https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_05
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2020). *Jugendsozialarbeit unter Corona-Bedingungen. Handlungsorientierung für die Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen*. Zugriff am 06.07.2021. Verfügbar unter: 2020-12_senatbjf_jugendsozialarbeit_corona.pdf
- Shih, T.-H. & Fan, X. (2008). Comparing Response Rates from Web and Mail Surveys. A Meta-Analysis. *Field Methods*, 20(3), 249–271.
<https://doi.org/10.1177/1525822X08317085>
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers. Crises and continuities* (Issues in education and training series, vol. 5). London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Singer, P., Walter-Klose, C. & Lelgemann, R. (2016). Entwicklungsstand und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung in Bayern - Darstellung der fünf Einzelstudien. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 13–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Solga, H. (2008). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (Bildungssoziologische Beiträge, 2. Aufl., S. 19–38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. SGB IX.
- Speck, K. (2020). Schulsozialarbeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 631–646). Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5., neu bearbeitete Aufl.). Basel: Reinhardt.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Zugriff am 30.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Stiftung Bildungspakt Bayern. (2014). *Leitlinien zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus*. München: Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Stinkes, U. (2011). Ein unzeitgemäßer Humanismus als das Erste der Bildung. Der Anspruch des Anderen. In M. Dederich & M. W. Schnell (Hrsg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik* (S. 143–158). Bielefeld: transcript.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschliessung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–46). Paderborn: Schöningh.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 516–531.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich.
- Syring, M. & Weiß, S. (Hrsg.). (2019a). *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Syring, M. & Weiß, S. (2019b). Lehrer(in) sein, Lehrer(in) werden, Professionalisierung der Profession. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 9–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Taylor, C. (1993). Die Politik der Anerkennung. Essay. In C. Taylor, A. Gutmann & J. Habermas (Hrsg.), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung* (S. 13–78). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen* (4. erweiterte Aufl.). Kiliansroda: verlag das netz.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (2019). *Krippen-Skala (KRIPS-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen* (3. (erweiterte) Auflage). Weimar: verlag das netz.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca 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.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2018). *Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities. UN Flagship Report on Disability and Development 2018*, United Nations. Zugriff am 25.07.2021. Verfügbar unter:
<https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/UN2018FlagshipReportDisability.pdf>
- Urhahne, D., Timm, O., Zhu, M. & Tang, M. (2013). Sind unterschätzte Schüler weniger leistungsmotiviert als überschätzte Schüler? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(1), 34–43.
<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000079>
- Vereinte Nationen. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Resolution der Generalversammlung. Zugriff am 24.05.2021. Verfügbar unter:
<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.). (2014). *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, S. (2012). Denken in Systemen. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren und gestalten* (S. 17–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, S. (2015). Was bedeutet Inklusion für das Anforderungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in der Sekundarstufe? In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 16–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, S. (2016). Die partizipativ-inklusive Schule. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 113–135). Stuttgart: Kohlhammer.

- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), 167–186.
- Weiß, S., Küchler, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U. & Kiel, E. (2019). "Die Belastungsgrenze ist überschritten?!" Führt die Arbeit in inklusiven Schulen tatsächlich zu Belastung? Eine Studie mit bayerischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion*, 13(3). Zugriff am 08.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/498/393>
- Weiß, S., Lerche, T., Muckenthaler, M., Heimlich, U. & Kiel, E. (2019). Making inclusive instruction succeed: what matters (most) from teachers' perspectives? The role of teachers' personal characteristics, joint professional work, and school-related parameters. *Educational Research and Evaluation*, 25(3-4), 145–162. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1646142>
- Weiß, S., Markowetz, R. & Kiel, E. (2017). Multiprofessionelle Kooperation inner- und außerschulischer Akteure im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - die Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(7), 316–328.
- Weiß, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Küchler, A. & Kiel, E. (2019a). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften in Schulen mit dem Schulprofil Inklusion. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 212–227.
- Weiß, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Küchler, A. & Kiel, E. (2019b). Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress? *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 1–17.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*, 31(3), 161–181.
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., Gillen, J., Lichtblau, M. & Roback, S. (2016). Inklusive Bildung im Lebenslauf. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 211–230). Opladen: Barbara Budrich.
- Wiater, W., Trieb, W. & Menges, R. (2016). *Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag. Grundlagen, Fallbeispiele und Hilfen für den eigenen Unterricht*. Augsburg: Auer.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.

- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22.
- Wocken, H. (2009). *Inklusion und Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Frankfurt.
- Wüllenweber, W. (2014). Die Schulwende. *Stern*, (23), 37–45.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (Hrsg.). (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zelger, J. (2019). *Erforschung und Entwicklung von Communities. Handbuch zur qualitativen Textanalyse und Wissensorganisation mit GABEK*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziemen, K. (2018). Kompetenz und Disability. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 223–231). Opladen: Barbara Budrich.

Anhang

I Fragebogen aus dem Projekt *PROF!L*

<small>PROFIL - Professionalisierung in der Inklusion</small>	
DATUM _____	
ZU BEGINN bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person, Ihrer aktuellen Lebenssituation und Ihrem Beruf:	
Ihre Geschlechtszugehörigkeit	Ihr Alter
weiblich <input type="radio"/>	_____ Jahre
männlich <input type="radio"/>	
Ihr Familienstand	
ledig <input type="radio"/>	geschieden/getrennt lebend <input type="radio"/>
mit Partner lebend/verheiratet <input type="radio"/>	verwitwet <input type="radio"/>
Haben Sie Kinder? Wenn ja, wie viele Kinder haben Sie?	
Nein <input type="radio"/>	
Ja <input type="radio"/> Ich habe _____ Kinder, davon leben _____ in meinem Haushalt.	
Gibt es Angehörige, für deren Pflege Sie verantwortlich sind?	
Nein <input type="radio"/>	
Ja <input type="radio"/> Ich bin für die Pflege von _____ Angehörigen (Anzahl) verantwortlich.	
<input type="radio"/> Die von mir gepflegte Person lebt in meinem Haushalt.	
<input type="radio"/> Die von mir gepflegte Person lebt nicht in meinem Haushalt.	
Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie (einschließlich Referendariat)?	
_____ Jahre	
An welchem Schultyp unterrichten Sie?	Üben Sie eine dieser Funktionen aus?
Grundschule <input type="radio"/>	Schulpsycholog/in <input type="radio"/>
Mittelschule <input type="radio"/>	Beratungslehrer/in <input type="radio"/>
	Sonderpädagoge/in <input type="radio"/>
In welchen Jahrgangsstufen unterrichten Sie (überwiegend)?	
1.- 4. Klasse <input type="radio"/> 5.- 6. Klasse <input type="radio"/> 7.- 10. Klasse <input type="radio"/>	
Welche Fächer unterrichten Sie (überwiegend)?	
1. _____	3. _____
2. _____	4. _____
In wie vielen inklusiven Klassen unterrichten Sie? Mit wie vielen Stunden?	
in _____ Klassen mit _____ Stunden	

PROFIL - Professionalisierung in der Inklusion

IHRE ARBEIT. Im Rahmen Ihrer Arbeit unterrichten Sie Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

Wie schätzen Sie die diesbezügliche Situation an Ihrer Schule **im laufenden Schuljahr** ein?

Wie zutreffend ist folgende Aussage für die Situation an Ihrer Schule?	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung miteinbezogen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lernausgangslage und die Lernentwicklung aller Schüler werden regelmäßig überprüft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen. ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusiver Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schüler zu den Lerninhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schüler angemessen Rechnung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht ist für alle Schüler klar, verständlich und transparent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusiver Unterricht bietet allen Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inklusiver Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima für alle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Unterricht wird im Team gearbeitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht wird gemeinsam geplant und in Absprache durchgeführt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effektiv zu bewältigen ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Schulkonzept eröffnet Möglichkeiten, über die Chancen einer inklusiven Schule zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung ist aktiv an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzepts beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Schulleben ist es selbstverständlich, dass alle Schüler erfolgreich an allen außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule kooperiert mit allen am direkten pädagogischen Prozess Beteiligten, damit jedem Schüler bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit allen Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PROFIL - Professionalisierung in der Inklusion

Wie zutreffend ist folgende Aussage für die Situation an Ihrer Schule?	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit allen Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Voraussetzung betrachtet, um die inklusive Schule voranzubringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Umfeld wird mit in die inklusive Schulentwicklung einbezogen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IHRE ARBEIT. Uns interessiert auch, wie Sie Ihre Arbeit einschätzen und welche Erfahrungen Sie machen.

Wie zutreffend ist folgende Aussage für Sie?	stimmt gar nicht	stimmt ganz genau
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden. .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten. .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Regelklassenunterricht bietet für die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PROFIL - Professionalisierung in der Inklusion

ARBEIT UND WOHLBEFINDEN. In der folgenden Liste finden Sie Aussagen dazu, wie man die Arbeit erleben und wie man sich dabei fühlen kann. Bitte denken Sie an die **vergangene Woche** und beschreiben Sie, wie häufig Sie Ihre Arbeit in der angesprochenen Weise erlebt haben.

	fast nie	sehr häufig		
Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Arbeit inspiriert mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin stolz auf meine Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Arbeit reißt mich mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ZUVERSICHT. Wie alle Berufstätigen sind Sie sicherlich auch mit schwierigen Situationen konfrontiert. Wir möchten gerne erfahren, wie zuversichtlich Sie sind, damit zurechtzukommen.

Wie zutreffend ist folgende Aussage für Sie?	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, die Schüler für Neues zu begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann gute Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann verschiedene Beurteilungsstrategien (z.B. Portfoliobewertung, differenzierte Aufgabenstellungen, ergebnisorientierte Bewertung) einsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Schüler eine Erklärung oder ein Beispiel nicht verstehen, bin ich in der Lage, eine alternative Erklärung oder ein alternatives Beispiel anzubieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PROFIL - Professionalisierung in der Inklusion

Wie zutreffend ist folgende Aussage für Sie?

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Ich bin zuversichtlich, dass ich Lernaufgaben so erstellen kann, dass die individuellen Bedürfnisse von Schülern mit Förderbedarf berücksichtigt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann genau überprüfen, ob Schüler verstanden haben, was ich ihnen beibringe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann für besonders leistungsfähige Schüler angemessene Herausforderungen schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, dass ich Schüler anleiten kann, mit einem Partner oder in Kleingruppen zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Familien dabei unterstützen, dass ihre Kinder in der Schule erfolgreich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin der Lage, mit Unterstützungspersonen (z.B. anderen Lehrern, Personen Hilfeeinrichtungen) zusammenzuarbeiten, um Schüler mit Förderbedarf unterrichten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, Eltern von Schülern mit Förderbedarf in schulische Aktivitäten einzubinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, dass Eltern sich dabei wohlfühlen, in die Schule zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mit Fachkräften (z.B. MSD, Sprachheilpädagogen) dabei zusammenarbeiten, Förderpläne für Schüler mit Förderbedarf zu erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, dass ich andere Personen, die wenig über Gesetze und Richtlinien zu Inklusion wissen, mit Informationen versorgen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, störendem Verhalten vorbeugen zu können, bevor es überhaupt auftritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe störendes Verhalten unter Kontrolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, einen Schüler zur Ruhe zu bringen, der stört und laut ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, Schüler zur Einhaltung von Klassenregeln zu bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, mit körperlich aggressiven Schülern umgehen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Schülern meine Erwartungen an ihr Verhalten deutlich machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN. Die nächsten Abschnitte enthalten eine Reihe von Gedanken, Meinungen, Einstellungen oder persönlichen Grundsätzen, die Menschen haben und die ihr Erleben sowie Verhalten beeinflussen können. Wir möchten gerne erfahren, in welchem Ausmaß diese Einstellungen und Verhaltensweisen für Sie **in Bezug auf Ihren Beruf** zutreffen.

Bitte beantworten Sie die Fragen spontan, so wie Sie üblicherweise denken oder handeln. Es geht nicht darum, was allgemein für wünschenswert oder vernünftig erachtet wird, sondern um Ihre persönlichen Einstellungen und Gewohnheiten.

Wie zutreffend sind diese Einstellungen und Haltungen für Sie?	stimmt über- haupt nicht	stimmt voll und ganz
Ich brauche es, dass die Leute mich mögen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir sehr wichtig, dass die Leute billigen, was ich tue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbst ein geringes Risiko einzugehen ist dumm, denn wenn ich verliere, wird das eine Katastrophe sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PROFIL - Professionalisierung in der Inklusion

Wie zutreffend sind diese Einstellungen und Haltungen für Sie?	stimmt über-		stimmt		
	haupt nicht		voll und ganz		
Wenn ich bei meiner Arbeit versage, dann bin ich als ganzer Mensch ein Versager.	<input type="radio"/>				
Es wäre schrecklich etwas zu tun, wenn ich dabei nicht weiß, was auf mich zukommt.	<input type="radio"/>				
Ich gebe mir gewöhnlich selbst die Schuld, wenn sich die Dinge nicht gut entwickeln.	<input type="radio"/>				
Ich habe extrem hohe Ziele.	<input type="radio"/>				
Wenn ich nicht den höchsten Anspruch an mich stelle, dann ende ich wahrscheinlich als zweitrangiger Mensch.	<input type="radio"/>				
Wenn ich nicht so gut bin wie andere Leute, bedeutet dies, dass ich ein Mensch von geringerem Wert bin.	<input type="radio"/>				
Es ist sehr wichtig, wie andere Leute über mich denken.	<input type="radio"/>				
Etwas spontan ausprobieren zu müssen wäre schrecklich, denn es könnte ein Reifall werden.	<input type="radio"/>				
Ich kann es nicht ertragen, andere Leute um Unterstützung zu bitten.	<input type="radio"/>				
Es ist für mich sehr wichtig, dass andere Leute das, was ich tue, mögen.	<input type="radio"/>				
Wenn ich nicht ständig gut arbeite, dann werden die anderen mich nicht achten. ...	<input type="radio"/>				
Ich würde meine Schwäche entblößen, wenn ich meine Kollegen um Unterstützung, Rat und Hilfe bitte.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir gewöhnlich Vorwürfe, wenn die Dinge schief gelaufen sind.	<input type="radio"/>				
Anderer scheinen für sich geringere Maßstäbe zu akzeptieren, als ich das tue.	<input type="radio"/>				
Wenn etwas schief gelaufen ist, fühle ich mich schnell verantwortlich.	<input type="radio"/>				
Wenn ich Kollegen oder Eltern um Unterstützung bitte, dann ist das ein Zeichen von Schwäche.	<input type="radio"/>				
Ich setze mir höhere Ziele als die meisten meiner Kollegen.	<input type="radio"/>				
Wenn ich ein Ziel nicht erreiche, gebe ich mir selbst die Schuld daran.	<input type="radio"/>				
Ich vermeide es lieber Dinge auszuprobieren, wenn ich mir über das Ergebnis nicht ziemlich sicher bin.	<input type="radio"/>				
Ich erwarte von mir höhere Leistungen bei meinen täglichen Aufgaben als die meisten anderen es von sich verlangen.	<input type="radio"/>				
Wenn ich um Unterstützung bitte, ist dies ein Zeichen meiner Inkompetenz und Schwäche.	<input type="radio"/>				

PROFIL - Professionalisierung in der Inklusion

AUS DEM GLEICHGEWICHT. Die Reaktionen auf berufliche Belastungen sind ganz unterschiedlich. Wie gehen Sie mit belastenden Situationen im Beruf um, die Sie **beeinträchtigen**, **innerlich erregen** oder **aus dem Gleichgewicht** bringen?

Bitte denken Sie an die letzten 2 Wochen: Was haben Sie im Zusammenhang mit solchen Belastungen üblicherweise gedacht, gefühlt oder getan?

Wenn mich Belastungen aus dem Gleichgewicht bringen ...	gar nicht	kaum	möglicher weise	wahr- scheinlich	sehr wahr- scheinlich
... versuche ich, ganz ruhig und gleichmäßig zu atmen.	<input type="radio"/>				
... versuche ich, Haltung zu bewahren.	<input type="radio"/>				
... versuche ich, die Gründe, die zu dieser Belastung geführt haben, genau zu klären.	<input type="radio"/>				
... tue ich Dinge, die ich genieße.	<input type="radio"/>				
... bin ich deprimiert.	<input type="radio"/>				
... beschäftige ich mich mit etwas Angenehmen.	<input type="radio"/>				
... ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache der Belastung.	<input type="radio"/>				
... neige ich dazu, zu resignieren.	<input type="radio"/>				
... sage ich mir, du musst dich Zusammenreißen.	<input type="radio"/>				
... sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren.	<input type="radio"/>				
... erscheint mir alles so hoffnungslos.	<input type="radio"/>				
... meide ich Menschen.	<input type="radio"/>				
... möchte ich am liebsten ganz alleine sein.	<input type="radio"/>				
... versuche ich mein Verhalten unter Kontrolle zu bringen.	<input type="radio"/>				
... schließe ich mich von meiner Umgebung ab.	<input type="radio"/>				
... mache ich mir einen Plan, wie man die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann.	<input type="radio"/>				
... versuche ich mir erst recht etwas Gutes zu gönnen.	<input type="radio"/>				
... denke ich an etwas, das mich entspannt.	<input type="radio"/>				
... tue ich etwas zu meiner Entspannung.	<input type="radio"/>				
... neige ich dazu, alles sinnlos zu finden.	<input type="radio"/>				
... nehme ich mir etwas Schönes vor und tue es.	<input type="radio"/>				
... versuche ich mir alle Einzelheiten der Situation klar zu machen.	<input type="radio"/>				
... schalte ich bei der Unterrichtsvorbereitung zurück.	<input type="radio"/>				
... gehe ich beruflichen Anforderungen aus dem Weg.	<input type="radio"/>				

II *QU!S*-Faktorenbildung

Förderplanung – (.70)

1. Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung mit-
einbezogen. (quis_1)

2. Alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen förderdiagnosti-
schen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung. (quis_2)

3. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan. (quis_3)

Adaptive Unterrichtsgestaltung – (.85)

1. Die Lernausgangslage und die Lernentwicklung aller Schüler werden regelmäßig
überprüft. (quis_4)

2. Alle Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen.
(quis_5)

3. Inklusiver Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schüler zu den
Lerninhalten. (quis_6)

4. Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller
Schüler angemessen Rechnung. (quis_7)

5. Der Unterricht ist für alle Schüler klar, verständlich und transparent. (quis_8)

6. Inklusiver Unterricht bietet allen Schüler einen wohlorganisierten Lern- und Entwick-
lungsraum. (quis_9)

7. Inklusiver Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima für alle. (quis_10)

8. Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.(quis_25)

Inklusive Schulkonzept – (.77)

1. Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt. (quis_15)

2. Das Schulkonzept eröffnet Möglichkeiten, über die Chancen einer inklusiven Schule
zu reflektieren. (quis_16)

3. Die Schulleitung ist aktiv an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzepts betei-
ligt. (quis_17)

4. Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert. (quis_19)

5. Im Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt. (quis_20)

Interne Kooperation – (.80)

1. Im Unterricht wird im Team gearbeitet. (quis_11)

2. Der Unterricht wird gemeinsam geplant und in Absprache durchgeführt. (quis_12)

3. Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert. (quis_13)

4. Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effek-
tiv zu bewältigen ist. (quis_14)

Externe Kooperation – (.77)

1. Im Schulleben ist es selbstverständlich, dass alle Schüler erfolgreich an allen außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen können. (quis_18)

2. Die Schule kooperiert mit allen am direkten pädagogischen Prozess Beteiligten, damit jedem Schüler bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden. (quis_21)

3. Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit allen Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden. (quis_22)

4. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Voraussetzung betrachtet, um die inklusive Schule voranzubringen. (quis_23)

5. Das Umfeld wird mit in die inklusive Schulentwicklung einbezogen. (quis_24)

III Leitfaden der qualitativen Interviews

1) Inklusion durch Umsetzung von Artikulationsräumen

⇒ **Einstiegsfrage**

Sie und Ihre Kolleginnen schätzen ein, dass an Ihrer Schule Inklusion im Kontext von Förderplanung, adaptiver Unterrichtsgestaltung, inklusives Schulkonzept, interne sowie externe Kooperation (schon weit / weniger weit) vorangeschritten ist *je nach Ergebnis der Schule*.

⇒ **Positiv-Beispiele**

Wie gelingt konkret die praktische Umsetzung dieser Dimensionen inklusiver Bildung?

⇒ **Negativ-Beispiele**

Warum gelingt Ihnen die Umsetzung dieser Dimensionen/ mancher Dimensionen zum jetzigen Zeitpunkt weniger gut? *Eingang auf Gesprächssituation, die sich in den meisten der Fälle durch eine Frage nach Förderplanung, Bearbeitung von Konflikten, Elternkooperation sowie Kooperation mit Therapeutinnen widerspiegelte.*

⇒ **Schlüsselfaktoren**

Wann und wie konkret gelingt Ihnen diese Umsetzung? Denken Sie dabei sowohl an ihre Methoden im Unterricht zur Wissensvermittlung als auch an Maßnahmen, die Sie für die soziale Inklusion Ihrer Schülerinnen in der Klasse ergreifen.

2) Inklusion im Schulalltag

⇒ **Beitrag zur Klassengemeinschaft**

Wie unterstützen Sie Schülerinnen mit Beeinträchtigung darin, dass diese einen wertvollen Beitrag zur Klassengemeinschaft leisten können?

⇒ **Kulturelle Anerkennung**

Wie ermöglichen Sie in der Klasse einen gemeinsamen Austausch über unterschiedliche kulturelle und familiensozialisatorische Hintergründe Ihrer Schülerinnen?

⇒ **Sensibilisierung und gegenseitige Bereicherung**

Wie bringen Sie Ihren Schülerinnen, die besonders auffällig sind, die gleiche Akzeptanz wie allen anderen Schülerinnen entgegen? *Oder: Sie*

haben jetzt schon von ganz viel Vielfalt in ihrer Klasse gesprochen. Wie schaffen Sie es, dass Sie allen immer die gleiche Akzeptanz entgegenbringen?

3) Inklusion durch Anerkennung

⇒ **Wertschätzung**

In meiner Dissertation geht es um die Frage nach Anerkennung zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen. Eine ‚prominente‘ Form von Anerkennung ist Wertschätzung.

Was bedeutet für Sie Anerkennung im Kontext von Inklusion? *Oder:*

Gibt es für Sie noch andere Formen der Anerkennung oder ist es auch die Anerkennung in Ihrem täglichen Schulalltagshandeln, die es [Inklusion] möglich macht

⇒ **Offene Vertiefungsfrage**

Wie zeigt sich Anerkennung in Ihrem alltäglichen Schulalltags-Handeln? Denken Sie dabei zum Beispiel auch an Ihre Kommunikation mit den Schülerinnen.

⇒ **Verständnis von Anerkennung**

In welchen Tätigkeiten benötigen Sie ein gemeinsames Verständnis von Wertschätzung gegenüber einer heterogenen Schülerschaft im Lehrerkollegium?

⇒ **Meritokratie (Widerspruch)**

In einer Theorie normativer Inklusionsforschung erfordert schulische Inklusion eine bedingungslose Anerkennung von Schülerinnen mit Beeinträchtigung. Diese bedingungslose Anerkennung scheint aber im Widerspruch, z.B. mit den Anforderungen unseres Schulsystems in einer Leistungsgesellschaft, zu stehen. Wie gehen Sie mit diesem Widerspruch um?

IV Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kultur der inklusiven Anerkennung			
Egalitäre Differenz	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte die Gleichwertigkeit aller Schülerinnen zum Ausdruck bringen	„Und diese Haltung berücksichtigt und beruht darauf, dass man anerkennt, dass Verschiedensein ganz normal ist und wertvoll ist. Und das ist die, sind diese Grund, Mittelpunkt von dieser Haltung. Und dann kann man irgendwie den Kindern oder auch den starken Kindern, anders gegenüberstehen.“ (A3_L3, #14)	z. B. durch Anerkennung von Verschiedenheit, Gleichbehandlung, Ausdruck von Selbstverständlichkeit hierarchiefreier Haltung gegenüber allen Schülerinnen
Wertschätzung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte Wertschätzung gegenüber Schülerinnen als gelebten inklusiven Wert zum Ausdruck bringen	„Ja, auf jeden Fall, also klar, also Wertschätzung ist das A und O, dass man das Kind wertschätzt, jeder Mensch will wertgeschätzt werden. Also und das in der Klasse ist genauso wichtig und auch untereinander müssen sie es lernen, dass sie sich gegenseitig wertschätzen, egal ob das jetzt eine gute Leistung bringt oder nicht.“ (A3_L2, #17)	z. B. durch Haltung gegenüber Schülerinnen, Belohnung oder Hervorhebung von Leistung der Schülerinnen
Kulturelle Anerkennung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte kulturelle Anerkennung gegenüber Schülerinnen als gelebten inklusiven Wert zum Ausdruck bringen	„Wir haben eine Schülerin, die über eine Schiffsfracht mit nach Deutschland kam und ja, die hat einfach auch mal erzählt davon und die Schüler wissen, dass ich da ganz empfindlich reagiere, wenn jemand das nicht schätzen kann, was da passiert ist [...] Und bei mir gibt es keine dummen Fragen. Die können mich alles fragen und das wissen sie auch.“ (B3_L3, #23)	z. B. durch Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Hintergründe oder der Möglichkeit, diese zu artikulieren
Sensibilisierung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte das Instrument der Sensibilisierung von Schülerinnen und Eltern für inklusive Werte nennen	„Mit Gesprächen und mit meiner Haltung. Also sie spüren dann wirklich, dass mir das nicht passt, wie sie sich verhalten und erkläre ihnen auch, wie sie sich verhalten, also wie sie sich fühlen würden in so einer Situation. Ob es immer wirkt, weiß ich nicht, glaube ich auch nicht, aber durch Gespräche kann man schon viel erreichen bei den Kindern.“ (B3_L3, #42)	z. B. durch Gespräche, Sozialübungen oder Konfliktarbeit

Gegenseitige Bereicherung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte kulturelle Anerkennung gegenüber Schülerinnen als gelebten inklusiven Wert zum Ausdruck bringen	„Das merkt man gerade gut an den Kindern mit einer geistigen Behinderung. Die sind so eine Bereicherung. Unglaublich was man da lachen kann auch ja. Und was das Ganze entspannt. Ganz toll. Also die fehlen uns eigentlich sogar fast [...] also die starken Kinder, die also keine Förderbedarfe haben, keine Beeinträchtigungen und so, die haben sie halt verdeckt woanders, die werden wirklich in ihrer, in ihrer sozialen Entwicklung gefördert.“ (A3_L3, #74)	z. B. durch Lerneffekte bei anderen Kindern oder dem Wunsch, dass Kinder Empathie füreinander entwickeln
Grenzen inklusiver Anerkennung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte Grenzen inklusiver Arbeit in der Schule zum Ausdruck bringen	„Ich würde auf keinen Fall die Förderzentren abschaffen, ich finde die ganz, ganz wichtig und es ist auch eben ganz wichtig wirklich zu überlegen: Ist das Kind jetzt hier [Schule mit dem Schulprofil Inklusion] besser aufgehoben oder ist das Kind besser im Förderzentrum aufgehoben? [...] Es ist immer von Fall zu Fall natürlich unterschiedlich.“ (A1_L2, #34)	z. B. durch systemische Grenzen der Institution Schule oder persönliche Überforderung (zu wenig Zeit, zu wenig Ressourcen)
Meritokratie (Widerspruch)	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte einen Widerspruch zwischen Leistungsgesellschaft und Inklusionsanspruch wahrnehmen	„Also// ich erleb das schon. Das ist schon ein Spagat. Denn und da bin ich dem System auch wahnsinnig böse. Einerseits Inklusion so vehement zu fordern, wie das im Moment der Fall ist, von allen Schulen, von allen Lehrern. Und auf der anderen Seite aber im System so hart zu bleiben, wie es einfach ist.“ (A3_L1, #36)	z. B. Unzufriedenheit, Inklusion zu leben und gleichzeitig die Selektionsaufgabe der Schule wahrzunehmen
Förderplanung			
Förderplanerstellung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte den Prozess der Förderplanerstellung benennen oder beschreiben	„grundsätzlich hat jedes Kind, das nach sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird und wo der diagnostiziert ist auch, der sonderpädagogische Förderbedarf, in welchen Bereichen auch immer, gibt es für diese Bereiche einen individuellen Förderplan für jedes Kind.“ (A4_L1, #2)	
Fördermaßnahmen	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte Maßnahmen zur speziellen Förderung von Schülerinnen nennen	„Ein Liftkurs, ja das ist so eine Maßnahme, die wir/ Also es gibt ja / Die Stundenplangestaltung funktioniert ja so, dass man an Schuljahresanfang sich die Förderstunden überlegt und zuteilt und Liftkurse sind so temporär begrenzte Maßnahmen, wo die Kinder zum Beispiel ganz intensiv / wenn man sagt, wir machen jetzt mal fünf Stunden pro Woche über einen Zeitraum von vier Wochen eine intensive Matheförderung, wo wir uns genau	z. B. Liftkurse

		<i>den Zahlenraum bis 20 nochmal angucken und alle Erst-, Zweit und auch Drittklässler, die das noch nicht haben, die kommen da rein in den Kurs. Die kriegen nochmal so einen Intensivkurs im Sinne von: Die werden geliftet auf die nächste Lernstufe.“ (A2_L2, #12)</i>	
Evaluation	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte sich zur Evaluation von Förderplänen äußern	<i>„Ich glaube, das ist tatsächlich sehr unterschiedlich. Also ich glaube / Also da müsste ich raten, weil ich selber nicht drin bin. [...], aber da gibt es keine einheitliche Vorgabe, dass es heißt alle acht Wochen, alle 12 Wochen. Ich glaube, es ist praktikabel, es wird so gemacht, ein Fortschreiben, bis zu den nächsten Ferien, also immer in diesen Taktungen, in diesen sechs bis acht Wochen Taktungen.“ (A2_L2, #8)</i>	z. B. Zuständigkeiten, Zeiträume, Methoden
Nachteilsausgleich	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte sich zum Nachteilsausgleich äußern	<i>Da reicht der Nachteilsausgleich bei Proben auch sehr weit. Also da kann man dann Multiple Choice Aufgaben stellen, statt langer Texte. Da dürfen die Kinder auch mal was in so ein Gerät diktieren zur Lösung. Und müssen das nicht selber schreiben, da darf auch die Schulbegleitung das schreiben. Für das Kind, was das Kind diktiert, das könnte ich jetzt noch eine halbe Stunde weitermachen.“ (A3_L1, #4)</i>	
Notenschutz/Notenaussetzung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte das Instrument des Notenschutzes nennen	<i>„Also die [Schülerinnen mit Notenaussetzung, A.K.-H.] schreiben keine Proben mit, haben also eine komplette Notenaussetzung, sie werden lernzieldifferent unterrichtet und deshalb, beim Lehrplan-Plus spricht man da jetzt von der individuellen Lernbeurteilung. Und genau, also bei uns [...] sind da einfach nur Striche im Zeugnis, da wo die Noten stehen würden und danach gibt es eine Anlage, wo kurz beschrieben wird, was sie machen.“ (B4_L2, #10)</i>	z. B. Notenschutz, Notenbefreiung, Notenaussetzung, aber nicht Nachteilsausgleich
Übergangmanagement	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte sich zum Übergangmanagement äußern	<i>„Ja, also ich glaube, dass der Leistungsanspruch, also speziell in der Vierten, glaube ich, das ist so die Jahrgangsstufe, wo es am meisten Leid, glaube ich, bei den Kindern und bei den Familien einfach gibt [...] weil dieser Übertritt so als schwebendes Orakel dann über ihnen hängt.“ (A4_L1, #39)</i>	z. B. über Herausforderungen, Strategien oder Einstellung

Adaptive Unterrichtsgestaltung			
Lernklima	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte sich zum Lernklima äußern	<i>„Dann habe ich eben geschaut, dass auch eine entsprechende Umgebung ist, dass er eine ruhige Tischnachbarin hat, sodass er nicht aufgewühlt ist durch Konflikte, weil einer laufend ihm reinredet oder so. [...] er braucht einfach eine konzentrierte ruhige Umgebung, auch, dass der gut arbeiten kann.“ (A3_L4, #31)</i>	z. B. herzliche Einstellung gegenüber den Schülerinnen, Konzentrationsfördernde Lernatmosphäre
Berücksichtigung individueller Zugänge	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte Berücksichtigung individueller Zugänge zum Ausdruck bringen	<i>„Ja, natürlich. Also es ist ja was anderes, ob ich jetzt mit einem Kind, das irgendwie eine (Autismus-Spektrumsstörung?) hat oder Asperger oder eine geistige Behinderung. Also ich muss natürlich immer erst mal einlesen und professionalisieren. Wenn jetzt ein Kind mit Tourette oder irgendwelchen anderen Tic-Störungen kommt, das lernt man ja nicht im Studium und natürlich muss ich dann darauf achten, welche Eigenheiten, Besonderheiten die Kinder in ihrer Kommunikation mitbringen.“ (A2_L2, #28)</i>	z. B. Anbieten von unterschiedlichen Lösungswegen oder Methoden
Differenzierte Lehr- und Lernmaterialien	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte den Einsatz von Differenzierten Lehr- und Lernmaterialien nennen	<i>„Also da hab ich ein Kind mit Lernschwierigkeiten, dann muss ich differenzieren, dann gebe ich vielleicht auch mal ein Block mit zu groß gedruckten Text oder einen halben Text oder ich mach die Aufgaben auch einfacher.“ (A3_L1, #2)</i>	z. B. größer gedruckte Aufgaben, zusätzliche Arbeitsblätter, besondere Materialien
Leistungsdifferenzierung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte den Einsatz von Leistungsdifferenzierung nennen	<i>„dass alle Klassen unterschiedlich arbeiten mit Wochenplänen, dass also die Kinder, je nachdem, wo sie ihre Stärken haben oder wo sie ihre Schwächen haben, im Wochenplan auch unterschiedliche Aufgaben bekommen, grundsätzlich aber im gleichen Thema arbeiten. Aber in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, in unterschiedlichen Abstraktionsstufen, von der Menge her unterschiedlich.“ (A1_L1, #11)</i>	z. B. vereinfachte Aufgaben, verringertes Aufgabenvolumen
Tandem-Lernen/ Patenschaft	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte den Einsatz von Tandem-Lernen/Patenschaft nennen	<i>„Oder auch mit Stationen, auch wenn da vielleicht dann das Kind, meine, dann helfen sie sich auch gegenseitig, das lernen die eben auch in diesen offenen Unterrichtsphasen ganz toll, also die kommen dann oft auch her, wie“</i>	z. B. kleine Lerngruppen, Sitzordnung oder Patenschaften

		<i>geht denn das Blatt? Sage ich, du, der und der macht das schon, erklär es doch mal.“ (A3_L2, #1)</i>	
Offener Unterricht	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte sich zum Offenen Unterricht äußern	<i>„Und ansonsten mache ich es ganz gern, dass ich so freie Arbeitsphasen mehr oder weniger einbaue, wo dann die Schüler dann / die anderen Schüler zumindest gar nicht merken, wenn die Förderschüler beispielsweise einfach weniger machen als der Rest, weil sie eben einfach freier wählen dürfen und dann halt das Mathe zum Beispiel länger machen und dafür halt Deutsch nicht gemacht haben.“ (A4_L3, #25)</i>	z. B. freie Zeiten, individuelle Auszeiten, Klassenwechsel
Inklusives Schulkonzept			
Gemeinsames Verständnis von Inklusion	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte sich zu einem schulweiten, gemeinsamen Verständnis von Inklusion äußern	<i>„Das kann alles nur getragen werden, wenn man sich da klar ist und einig ist.“ (A4_L2, #76)</i>	z. B. Einigkeit im Kollegium, Teilen von Werten
Leitbild	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte sich zu einem schulweiten Leitbild äußern	<i>„Wir haben da ja auch unsere Mottos, also "Bunte Welt am liebstenwerten [Name der Schule]" das ist allein unser Spruch, unser Motto.“ (A1_L2, #24)</i>	z. B. Nennung des Mottos, Erwähnung eines Leitbilds
Willkommenskultur	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine Willkommenskultur als gelebten inklusiven Wert zum Ausdruck bringen	<i>„Also ich glaube, dass hier schon ein, also und da hat eben meine Vorgängerin mit dem Kollegium sehr darauf hingearbeitet, eine besondere Willkommenskultur herrscht. Also schon eine besondere Form des Annehmens. Das gehört natürlich bei der Inklusion eigentlich dazu und sollte selbstverständlich sein, aber man spürt es auch. Also man spürt es auch als Erwachsener, wenn man reinkommt. Als Kollege, wenn man neu dazu kommt. Als Schulbegleitung, wenn man dazu kommt. Es sollte eigentlich was sein, was so was alle spüren und also ich habe es gespürt, also ich gekommen und habe das als was Besonderes empfunden.“ (A3_L1, #32)</i>	z. B. Ausdruck von Haltung, Umgangsformen, Nennung von Werten

Interne Kooperation			
Sonderpädagogik	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine interne Kooperation mit der Sonderpädagogik erwähnen	<i>„Also ich bin auch jetzt in meiner Arbeit damit konfrontiert, weil wir ja Kinder / Wir haben ja dieses Schulprofil Inklusion und haben dadurch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Klassen und da arbeiten wir eng mit den Sonderpädagogen zusammen, mit denen wir die Förderpläne gemeinsam erstellen beziehungsweise die drüber gucken und die absegnen sozusagen.“ (A2_L2, #4)</i>	z. B. gemeinsames Erstellen von Förderplänen, Beratung, Unterstützung im Unterricht oder in Konfliktsituationen
Schulbegleitung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine interne Kooperation mit der Schulbegleitung erwähnen	<i>„Also teilweise bei manchen Schülern ist es ja so, dass die einen Schulbegleiter eben haben. Das ist ein gutes / eine gute Möglichkeit, dass die eben teilnehmen können am Unterricht, weil die eben noch zusätzliche Hilfe einfach bieten können, aber auch eben Pausen bieten können.“ (A4_L3, #23)</i>	z. B. Mehrwert oder bessere Teilhabe durch eine Schulbegleitung
Kollegium	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine interne Kooperation im Kollegium erwähnen	<i>„Ja, wir haben, also man hat eigentlich schon eine Kultur hier in der Schule, dass man sich austauscht und sich gegenseitig unterstützt und hilft und sagt wie.“ (A3_L3, #62)</i>	z. B. Austausch im Kollegium, gegenseitige Unterstützung
Team-Teaching	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine interne Kooperation im Team-Teaching erwähnen	<i>„Also auf jeden Fall mal muss da jetzt sagen, man ist mindestens drei Stunden am Tag zu zweit in der Klasse. Also als Team.“ (B1_L1, #160)</i>	z. B. gemeinsamer Unterricht bei doppelter Besetzung
Schulsozialarbeit	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine interne Kooperation mit der Schulsozialarbeit erwähnen	<i>„Also wir haben viel mit der Schulsozialarbeit, da gemeinsame, wir hatten zum Beispiel letztes Jahr immer den Klassenrat einmal in der Woche, wo immer Klassenthemen besprochen wurden, das ging immer von den Schülern aus.“ (B4_L3, #18)</i>	z. B. Besuche, gemeinsame Unterrichtsgestaltung, Rücksprachen
Schulpsychologie	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine interne Kooperation mit der Schulpsychologie erwähnen	<i>„Also vor allem, wenn es jetzt über einen längeren Zeitraum geht, wenn es jetzt nur darum geht festzustellen, hat jemand eine Leserechtschreibschwäche, brauche ich mich jetzt nicht unbedingt mit dem unterhalten, weil dann kriege ich ja eine Empfehlung vom Schulpsychologen, was ich machen soll.“ (A4_L1, #19)</i>	z. B. Beratung, Einsatz für Sozialtraining

Schulleitung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine interne Kooperation mit der Schulleitung erwähnen	<i>„Ja da war jetzt heute auch ein Gespräch am runden Tisch. Also sowas muss dann auch stattfinden, dass eben die Betroffenen vor allem die vom Jugendamt und Schulbegleiterin und Rektorin hier und ich jetzt als Klassenleitung, dass wir uns eben treffen und da kämpften wir heute darum, dass wir überhaupt eine Schweigepflichtentbindung haben.“ (A3_L3, #9)</i>	z. B. Beratung, Eskalationsmanagement, Vorleben von Werten
Externe Kooperation			
Eltern	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine externe Kooperation mit Eltern erwähnen	<i>„Die Eltern sind teilweise mit einbezogen, und zwar in dem Fall, wenn sie also dahinter stehen und da mitmachen. Und wo sie nicht dahinter stehen, sondern wir immer hauptsächlich gucken müssen, dass die Eltern ihr Kind so nehmen, wie es ist, da sind sie nicht mit einbezogen. Also das tun wir uns auch nicht an.“ (A1_L1, #19)</i>	z. B. gemeinsame Entscheidung über Förderbedarf, Notenschutz, Übergangmanagement
Psychologie und Medizin	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine externe Kooperation mit Personen aus der Psychologie oder Medizin erwähnen	<i>„Es finden Telefonate statt, oder auch mal Treffen, zusammen mit der Therapeutin und den Eltern, das ist alles möglich.“ (A1_L2, #18)</i>	z. B. Beratung
Kommune	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte eine externe Kooperation mit der Kommune erwähnen	<i>„Und da gibt es ja zum Beispiel das Sprachcafé, wo Eltern ohne irgendeinen Kurs oder so ein fortlaufendes Programm eigentlich immer dann wenn sie Zeit haben, dazu kommen können und einfach in der Kommunikation sich üben können. Oder auch ein bisschen Anleitungen oder und Tipps bekommen, was glaube ich auch ganz gut angenommen wird. Das ist hier vom Familienstützpunkt.“ (B1_L2, #29)</i>	z. B. Unterstützungsangebote der Kommune für Schülerinnen oder Eltern
Weitere externe Kooperation	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte weitere Formen externer Kooperation erwähnen	<i>„Und sind, es sind ja auch eine andere Erwachsene noch zugange. Es sind auch Lesepaten da. Ganz nette Frauen. Ja. Und da vermischt sich das mehr, ja. Also kriegt man auch dann oben in dem Verwaltungstrakt ein bisschen mehr mit.“ (A3_L3, #70)</i>	z. B. Kooperation mit Universitäten, Lesepatinnen etc.
Wünsche			

Veränderung struktureller Ressourcen	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte den Wunsch nach einer Veränderung struktureller Ressourcen zum Ausdruck bringen	<i>„Dass genügend Geld zur Verfügung gestellt wird, dass die diesen vollen Stundenumfang auch unterstützt bekommen.“ (A3_L4, #7)</i>	z. B. mehr Geld, bessere Ausstattung, inklusivere Räumlichkeiten, mehr Personal, mehr Anerkennungsstunden, Änderung in Klassengrößen, Benotung, institutionelle Rahmenbedingungen
Qualifizierung	Alle Textstellen, in denen Lehrkräfte den Wunsch nach besserer Qualifizierung zum Ausdruck bringen	<i>„Also ich hätte mir gewünscht, dass zum Beispiel von der Schulleitung kommt, Fortbildung eine Woche bevor es losgeht, weil also das, man wird so ins kalte Wasser geschmissen und da kann man ja auch viel falsch machen, also wenn ich mit denen einen Purzelbaum machen lass, also, ja. Und das bräuchte/ Also das hätte ich jetzt gerne immer noch, einfach dass ich da auch mich fachlich besser auskenne.“ (B4_L2, #55)</i>	z. B. bessere Ausbildung, mehr Weiterbildung

V Beispiel für einen Förderplan

 		© Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik: Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Stephanie Lutz		Seite 1
Verantwortlich für die Förderplanerstellung: Klicken Sie hier, um Ihren Namen einzugeben.		Klicken Sie hier, um den Schulnamen und die Schuladresse einzugeben.		
Individueller Förderplan				
Angaben zur Schülerin/zum Schüler				
Name, Vorname: Klicken Sie hier, um den Namen des Kindes/Jugendlichen einzugeben.	Geburtsdatum: Klicken Sie hier, um das Geburtsdatum einzugeben.	Alter: Klicken Sie hier, um das Alter einzugeben.	Klasse: Klicken Sie hier, um die Klasse einzugeben.	Schulbesuchsjahr: Wählen Sie ein Element aus.
Adresse: Klicken Sie hier, um die Adresse einzugeben.	Klassenlehrer/-in: Klicken Sie hier, um den Namen der Klassenlehrkraft einzugeben.		Förderzeitraum: Klicken Sie hier, um den Förderzeitraum einzugeben.	
Besonderheiten: Klicken Sie hier, um Besonderheiten einzugeben.		Individuelle Stärken: Klicken Sie hier, um individuelle Stärken einzugeben.		
Förderbedarf im Fach				
<input type="checkbox"/>	Klicken Sie hier, um das Fach einzugeben.	<input type="checkbox"/>	Klicken Sie hier, um das Fach einzugeben.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Klicken Sie hier, um das Fach einzugeben.	<input type="checkbox"/>	Klicken Sie hier, um das Fach einzugeben.	<input type="checkbox"/>
Förderbedarf im Entwicklungsbereich				
<input type="checkbox"/>	Motorik/Wahrnehmung	<input type="checkbox"/>	Denken/Lernstrategien	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Kommunikation/Sprache	<input type="checkbox"/>	Emotionen/Soziales Handeln	<input type="checkbox"/>



© Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik:

Prof. Dr. Ulrich Heimlich,
Stephanie Lutz

Seite 2

Zusammenfassung der Förderplanung				
Förderbedarf	Förderstrategie (Förderziel, Schwerpunkt)	Fördermaßnahmen	Förderorganisation (Wer? Wo? Wann?)	Evaluation
im Fach Klicken Sie hier, um das Fach einzugeben	Klicken Sie hier, um die Förderstrategie einzugeben.	Klicken Sie hier, um die Fördermaßnahmen einzugeben.	Klicken Sie hier, um die Förderorganisation einzugeben.	Klicken Sie hier, um die Evaluation einzugeben.
im Entwicklungsbereich	Klicken Sie hier, um die Förderstrategie einzugeben.	Klicken Sie hier, um die Fördermaßnahmen einzugeben.	Klicken Sie hier, um die Fördermaßnahmen einzugeben.	Klicken Sie hier, um die Evaluation einzugeben.
<input type="checkbox"/> Motorik und Wahrnehmung				
<input type="checkbox"/> Denken und Lernstrategien				
<input type="checkbox"/> Kommunikation und Sprache				
<input type="checkbox"/> Emotionen und Soziales Handeln				

Ort, Datum _____
 Ort, Datum _____

Unterschrift _____

Vorlage eines individuellen Förderplans der LMU München: https://www.edu.lmu.de/lbp/studium_lehre/lehramt_sonderpaed/pruefung/modulpruefung/modulpruefungen/modul_p4/individueller-fp-ohne-faecher.docx

Danksagung

Prof. Dr. Ewald Kiel, meinem Doktorvater, danke ich von ganzem Herzen für sein Vertrauen in diese Arbeit. Herr Kiel hat alles erfüllt, was das Prädikat „väterlich“ verdient. Für unseren Austausch, sein geteiltes umfangreiches Wissen – wohl Fachwissen als auch sehr nützliches Hochschulwissen – bin ich Ewald Kiel zu tiefstem Dank verpflichtet.

Prof. Dr. Sabine Weiß danke ich vielmals für ihre großartige fachliche Unterstützung im Rahmen des Dissertationsprojekts.

Prof. Dr. Elke Inckemann danke ich für die wertvollen, pragmatischen Tipps zum beruflichen Alltag und einer möglichen Hochschulkarriere sowie ihr Interesse an meiner Arbeit.

Dr. Magdalena Muckenthaler, Dr. Annika Braun, Dr. Jonas Scharfenberg, Prof. Dr. Marcus Syring, Carmen Huber, Nicole Sacher, Theresa Etzold, Susanne Bjarsch, Monika Schmidt sowie allen meinen ehemaligen *Mitdoktorandinnen* und *Kolleginnen* der Lehrstühle für Schulpädagogik, Lernbehindertenpädagogik und Grundschulpädagogik der LMU bin ich zutiefst dankbar für die Hinweise, Kritik, mentale Unterstützung, Spaziergänge, Anti-Falten-Cremes und Schokomandeln.

Prof. Dr. Christine Baur danke ich für ihr Mentoring und ihre Geduld.

Romina, Anne, Hanna, Esther und *Kevin* danke ich für die Rückendeckung. Wer, wenn nicht wir?!

Lehrkräften an bayerischen Grund- und Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion danke ich für die Teilnahme an der Studie.

Meinen *Eltern*, meinem *Bruder*, meinem *Opa*, meinen zwei *Patentanten*, meiner *Schwiegermama* und *Schwägerin* sowie meiner Hoffamilie danke ich für die vielen kleinen Auszeiten vom Promovieren, das Nervenfutter für manch arbeitsreiche Nacht und die Bestärkung, das Richtige zu tun.

Tobias Hendricks, meinem Mann, bin ich ganz besonders für seine überwältigende Motivation für und Begleitung in diesem Projekt dankbar. I know I can love him more than anyone else.