

Kurzüberblick ausgewählter Forschungsergebnisse

Die vorliegende Zusammenfassung gibt die Inhalte des über 300-seitigen Forschungsberichtes wieder, die aus Sicht des Forschungsteams und des Bildungsministeriums von zentraler Bedeutung sind.

Einen vollständigen Überblick über die Forschungsergebnisse bietet der Abschlussbericht, der im September 2015 im Klinkhardt-Verlag veröffentlicht wurde:

Laubenstein, D.; Lindmeier, C.; Guthöhrlein, K. & D. Scheer (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Fragestellungen, Zielsetzungen, Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt ‚Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz (GeSchwind)‘ untersuchte die bisherige Entwicklung der rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen.

Dabei standen Perspektiven verschiedener schulischer Akteursgruppen im Fokus. Dies waren Expertinnen und Experten der Schulaufsicht, Schulleitungen, Regel- und Förderschullehrkräfte an Schwerpunktschulen sowie die Beraterinnen und Berater für Integration/Inklusion des Pädagogischen Beratungssystems.

Im Forschungsprozess ging es darum zu ermitteln, wie Schwerpunktschulen ihren erweiterten pädagogischen Auftrag der gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne entsprechenden Förderbedarf umsetzen.

Dabei waren folgende Fragestellungen erkenntnisleitend:

- Unter welchen Bedingungen kann Inklusion als schulisches Qualitätsziel an Schwerpunktschulen realisiert werden?
 - Wie weit ist die Schwerpunktschule auf ihrem Weg zu einer inklusiven Schule?
- Spezifische Methoden wie Experteninterviews, Onlinebefragung und Gruppendiskussion ermöglichten es, den oben genannten Akteuren möglichst optimal zu entsprechen, um deren praktische Erfahrungen im Prozess der Schwerpunktschulentwicklung darstellen zu können. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von März 2012 bis Januar 2014.

Historie der gemeinsamen Beschulung in Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz unterstützt bereits seit Beginn der 1980er Jahre die integrative Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Über einen Zeitraum von knapp 20 Jahren wurden unterschiedliche Integrationsmaßnahmen in Schul- bzw. Modellversuchen umgesetzt.

Die ersten Schwerpunktschulen wurden im Schuljahr 2001/2002 beauftragt und sind seit der Gesetzesnovellierung vom 23. Juli 2014 auch im Schulgesetz verankert.

Es handelt es sich um wohnortnahe (d.h. möglichst flächendeckend vorhandene) allgemeine Schulen (Grundschulen und weiterführende Schulen der Sekundarstufe I), an denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf überwiegend im zieldifferenten Unterricht gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne diesen Förderbedarf lernen.

Bei Einführung der Schwerpunktschulen konnten Schulen auf Erfahrungen aus Modellversuchen und Folgekonzepten zurückgreifen, welche z. T. wissenschaftlich begleitet wurden.

Da der letzte Schulversuch von 1996 bis 2001 in der Sekundarstufe I fortgeführt wurde, konnten auch dort Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gesammelt werden.

Mit zunehmendem Ausbau der Schwerpunktschulen, besonders im Sekundarbereich I, kamen auch Schulen hinzu, die noch nicht auf eigene Erfahrungen im gemeinsamen und zieldifferenten Unterricht zurückgreifen konnten.

Bereits im Jahr 2004 wurde im novellierten Schulgesetz festgelegt, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Rheinland-Pfalz möglichst allgemeinbildende Schulen besuchen sollen. Im Jahr 2006 wurde in der Übergreifenden Schulordnung die Möglichkeit verankert, dass der gemeinsame Unterricht in der Primarstufe auch in der Sekundarstufe fortgesetzt werden kann.

Die Rahmenbedingungen der Modellversuche unterschieden sich vor allem hinsichtlich der personellen Ausstattung (fast durchgängige Doppelbesetzung) von den Bedingungen, unter denen die Schwerpunktschulen eingeführt wurden. Dies gilt sowohl für die zusätzliche personelle Ausstattung der Schwerpunktschulen mit sog. ‚Rucksackstunden‘ als auch für die seit 2010 ‚pauschalisierte Personalzuweisung‘. Beide Finanzierungsmodelle lassen eine durchgängige Doppelbesetzung der integrativ arbeitenden Klassen der Schwerpunktschulen nicht zu. Zur Begründung führt das Bildungsministerium an, dass bei Erprobung des gemeinsamen Unterrichts Personalressourcen im höheren Umfang notwendig waren, weil die Schulen keine Erfahrungen mit der schulischen Integration besaßen. Zum Zeitpunkt der Einführung der Schwerpunktschulen indes verfügte Rheinland-

Pfalz über vielfältige Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht, sodass eine andere Personalausstattung ermittelt wurde.

Eine durchgängige Doppelbesetzung von Förderschullehrkraft und Regelschullehrkraft, wie teilweise in den Modellversuchen, stellt aus Sicht des Forschungsteams ein Relikt aus dem Integrationsklassenmodell dar, das in Gefahr steht, eine „personalisierte, additive Service-Leistung“ in den Regelschulen zu implementieren. Die pädagogische Aufgabe der Förderschullehrkräfte bezieht sich in Schwerpunktschulen von Anfang an auf systemische Schulentwicklung hinsichtlich des Bildungsauftrags Inklusion.

Bildungsstatistische Daten und Entwicklungen im Kurzüberblick

Vor allem im Zeitraum der Schuljahre von 2008/2009 bis 2011/2012 gab es in Rheinland-Pfalz eine beschleunigte Entwicklung der integrativen Beschulung: Der Inklusionsanteil stieg von 16,9% auf 23,0%. Er lag im Schuljahr 2011/2012 damit nur leicht unter dem Bundesdurchschnitt von 25,0%.

Der Förderschulbesuchsanteil lag im Schuljahr 2011/12 bei 77,0%.

Die rheinland-pfälzische Förderquote (4,9%) lag im Schuljahr 2011/2012 unter dem Bundesdurchschnitt (6,9%).

Die Förderquote in Rheinland-Pfalz setzte sich anders zusammen als im Bundesdurchschnitt: Die prozentualen Anteil der Förderschwerpunkte soziale-emotionale Entwicklung (RLP: 5,1%; bundesweit 14,3%) und Sprache (RLP 5,1%; bundesweit 11,0%) liegen weit unter dem Bundesdurchschnitt, während der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schülern ohne Zuordnung zu einem Förderschwerpunkt (Einzelintegration) mit 5,9% deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 2,7% liegt. Ebenso zeigen sich Unterschiede beim Förderschwerpunkt Lernen (Rheinland-Pfalz: 56,0%; bundesweit: 39,9%).

Im Vergleich zur Integrationsquote, die vom Schuljahr 2008/2009 bis zum Schuljahr 2011/2012 von 0,76% auf 1,13% deutlich angestiegen ist, blieb die Förderschulbesuchsquote vom Schuljahr 2008/2009 bis zum Schuljahr 2011/2012 bei 3,8% nahezu konstant.

Dieser Befund kann für viele andere deutsche Bundesländer und im Bundesdurchschnitt konstatiert werden, denn im Bundesdurchschnitt blieb die Förderquote ebenso nahezu konstant (von 4,9% auf 4,8%). Der Anstieg der Integrationsquote in den Jahren seit 2008/2009 verdankt sich laut Klemm überwiegend der Tatsache, dass bei mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, und nicht der Tatsache, dass weniger Kinder und Jugendliche eine Förderschule besuchen.

Mit Blick auf die Bildungsstufen zeigt sich, dass der Integrationsanteil auf bundesweiter Ebene wie auch in Rheinland-Pfalz mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen abnimmt.

So besuchen laut Bertelsmann-Stiftung in Rheinland-Pfalz knapp 58,0% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine integrative Kindertageseinrichtung. Im Grundschulbereich liegt dieser Wert in Rheinland-Pfalz bei 37% (bundesweit knapp 40%) und auch in der Sekundarstufe I liegt Rheinland-Pfalz mit knapp 20,0% Prozent nur geringfügig unter dem Bundesdurchschnitt von 22,0%.

Das Angebot an Schwerpunktschulen ist seit dem Schuljahr 2001/2002 kontinuierlich bis hin zu einer flächendeckenden Versorgung, die im Schuljahr 2013/2014 weitgehend erreicht ist, ausgebaut worden. Dies gilt insbesondere für die Primarstufe, doch auch die Sekundarstufe I weist bereits einen hohen Grad der flächendeckenden Versorgung auf.

Zusammensetzung der Förderquote

Im Schuljahr 2011/2012 wurden 3.303 Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf an Schwerpunktschulen und 1.129 Kinder und Jugendliche an sonstigen Regelschulen sonderpädagogisch gefördert. Hierin sind auch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sehen, Hören, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung enthalten.

An Förderschulen wurden im Schuljahr 2011/2012 14.823 Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet.

Von den 3.303 Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2011/2012 eine Schwerpunktschule der Primarstufe oder der Sekundarstufe I besuchten, hatten 2.826 Schülerinnen und Schüler einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen. 279 Schülerinnen und Schüler waren dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung, 105 dem Förderschwerpunkt Sprache, 55 dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung, 49 dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung, 13 dem Förderschwerpunkt Schule für Hörbehinderte, 10 dem Förderschwerpunkt Schule für Sehbehinderte und 6 dem Förderschwerpunkt Schule für Gehörlose zugewiesen.

Die prozentualen Anteile der Förderschwerpunkte weisen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt einige gravierende Unterschiede auf:

- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die in Schwerpunktschulen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden, ist mit 85,5% fast doppelt so hoch wie der Bundesdurchschnitt von 44,8%.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung ist mit 7,2% mehr als doppelt so hoch wie der Bundesdurchschnitt mit 3,2%.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung ist mit 1,7% um das 14-fache niedriger als der Bundesdurchschnitt von 23,8%.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt motori-

sche Entwicklung liegt ebenfalls unter dem Bundesdurchschnitt. Dies lässt sich aber nicht genau beziffern, weil dieser Schwerpunkt auf Bundesebene den ‚übrigen Förderschwerpunkten‘ subsumiert wurde.

- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache ist mit 3,2% um das 5-fache niedriger als der Bundesdurchschnitt von 15,6%.

Es kann festgestellt werden, dass sich der Schüleranteil mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf an Schwerpunktschulen bislang mehrheitlich aus den Förderschwerpunkten Lernen und Ganzheitliche Entwicklung zusammensetzt.

Bei beiden Förderschwerpunkten, die auch eigenständige Bildungsgänge repräsentieren, kommt der zieldifferente Unterricht zum Tragen. Der extrem hohe Anteil des Förderschwerpunkts Lernen (85,5%) könnte darauf hinweisen, dass sich Eltern leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen vermehrt für die Schwerpunktschule als Lernort für ihr Kind entschieden haben.¹ Hierfür spricht auch der statistische Befund, dass in Schwerpunktschulen mehr als doppelt so viele Schülerinnen und Schüler mit diesem Schwerpunkt den Abschluss der Berufsreife erreichen als in Förderschulen (59,4% an SPS/25,2% an FÖS)². Berücksichtigt man, dass 80,0% bis 90,0% der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus prekären, sozio-ökonomischen Lebensverhältnissen stammen, ist dieses Ergebnis positiv zu werten.

Inwiefern sich das im novellierten Schulgesetz (2014) verankerte vorbehaltlose Wahlrecht (§3 Abs. 5 SchulG) der Eltern (zwischen einem integrativen Unterrichtsangebot in einer Schwerpunktschule und einem Schulangebot in einer Förderschule) auf die gemeinsame Beschulung (unterrepräsentierter Gruppen) von Schülerinnen und Schülern auswirkt, bleibt abzuwarten.

¹ Allerdings ist in Rheinland-Pfalz auch der prozentuale Anteil des Förderschwerpunkts Lernen an der Förderquote um 16% höher als im Bundesdurchschnitt (s.o.).

² Es ist allerdings ebenso möglich, dass die Leistungsentwicklung an Schwerpunktschulen durch den Bezugsgruppeneffekt und individualisierende Maßnahmen positiv verläuft und aus diesem Grund mehr Schülerinnen und Schüler den Abschluss der Berufsreife erreichen. Aus den vorliegenden Daten ist diese Frage nicht abschließend zu beantworten.

Experteninterviews

In der ersten Erhebungsphase wurde ab März 2012 die Akteursperspektive des Beratungssystems für Integration/Inklusion und der Schulaufsicht erhoben. Insgesamt wurde mit 17 Expertinnen und Experten gesprochen.

Die Beraterinnen und Berater für Integration/Inklusion unterstützen Schwerpunktschulen durch ihr Experten- und Fachwissen und begleiten Schulen langfristig und prozessorientiert in ihrer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie unterstützen und beraten Lehrkräfteteams und Kollegien vor Ort, bieten regionale Arbeitsgemeinschaften zur fachlichen Vernetzung an und führen schulinterne Fortbildungsmaßnahmen wie Studientage an Schwerpunktschulen durch.

Die Beratergruppe sieht Bedarfe vor allem bezogen auf pädagogische und didaktische Herausforderungen im Umgang mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und in der kooperativen Zusammenarbeit der multiprofessionellen Teams. Zunehmenden Beratungs- und Unterstützungsbedarf der Schulen sehen sie im Bereich der Organisationsentwicklung bzw. des Change-Managements.

Die Beratergruppe ist sich einig, dass der Beratungsbedarf in der Sekundarstufe I, und dort aufgrund der Schulstrukturreform insbesondere in den Realschulen plus, besonders hoch ist.

In Bezug auf die Gelingensbedingungen misst die Mehrzahl der Expertinnen und Experten den Haltungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Personalentwicklung eine höhere Bedeutung als den professionellen Kompetenzen (Wissen, Können) bei.

Hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung stellen die Expertinnen und Experten die hohe Bedeutung der individuellen Förderung (inklusive Förderplanung) aller Schülerinnen und Schüler heraus.

Experteninterviews mit der Schulaufsicht

Die Expertinnen und Experten aus der Schulaufsicht beschreiben ihr Aufgabenfeld in Bezug auf Schwerpunktschulen in der unterstützenden Beratung. Ebenso ginge es um die Umsetzung rechtlicher Vorgaben, um im Sinne der inklusiven Schulentwicklung die Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erhöhen. Die Experteninterviews lassen ferner deutlich werden, dass die Möglichkeiten, die der Schulaufsicht zur direkten Unterstützung und Beratung des Prozesses der ‚inkluisiven Schulentwicklung‘ auf der Ebene der Einzelschule zur Verfügung stehen, relativ begrenzt sind.

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus den Experteninterviews mit den Beraterinnen und Beratern für Integration/Inklusion spricht dies sowohl für eine frühzeitige Einbindung des Pädagogischen Landesinstituts bei der Vorbereitung neuer Schwerpunktschulen als auch für eine prozessbegleitende externe Beratung in den Schulen.

Die Idealvorstellung von Unterricht an Schwerpunktschulen besteht für die befragten Schulaufsichtsbeamten im Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand in der gemeinsamen Gruppe bzw. in der weitestgehenden Binnendifferenzierung. Die Expertinnen und Experten nehmen diesbezüglich positive Entwicklungen im Bereich der Grundschulen wahr, während sie feststellen, dass Schulen der Sekundarstufe I sich gerade beim ‚Aufbrechen von Unterrichtsstrukturen‘ noch schwer tun.

Die (Qualitäts-)Entwicklung des Systems Schwerpunktschule wird durch die Expertinnen und Experten der Schulaufsicht hinsichtlich der Haltung von Schulen und Lehrkräften und bezogen auf gelingende Konzepte als überwiegend positiv eingeschätzt.

Von Teilen der Expertinnen und Experten wird die Verbesserung der Ausbildung aller Lehrkräfte als dringlich angesehen.

Als Bedingungen, die zu erfolgreichem Arbeiten an Schwerpunktschulen führen bzw. geführt haben, nennen sie insbesondere

- den schrittweisen Aufbau der Schwerpunktschulen, d. h. den Verzicht auf einen sofortigen Vollausbau die positive Haltung und das Engagement von Lehrkräften und Schulleitungen
- die Professionalität des kompetenten Fachpersonals an den entsprechenden Schulen
- eine starke Schulleitung.

In den Augen einiger Expertinnen und Experten der Schulaufsicht ist die Schulleiterin/der Schulleiter die wichtigste Person beim Aufbau einer inklusiven Schule.

Zusammenfassend sind für die Schulaufsicht organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen, die Ermöglichung von Freiräumen in der pädagogischen Arbeit sowie die Beteiligung und Begeisterung des Kollegiums Gelingensbedingungen inklusiver Schulentwicklung.

Onlinebefragung der Schwerpunktschulen des Landes Rheinland-Pfalz

In der zweiten Erhebungsphase des Projektes wurde Ende 2012 eine umfangreiche Onlinebefragung (Vollerhebung) durchgeführt. Die an der Befragung beteiligten Schwerpunktschulen sind im Hinblick auf die Verteilung der *Ernennungsjahre*, für die Verteilung nach ADD-Bezirken (Trier, Neustadt/Weinstraße, Koblenz) und für die Verteilung nach Schularten für die Grundgesamtheit repräsentativ.

Es beteiligten sich 79 Grundschulen und 68 weiterführende Schulen, was einer Ausschöpfungsquote von 70,5% entspricht.

Die Ergebnisse der Onlinebefragung zeigen insgesamt, dass Schwerpunktschulen inklusive Schulentwicklungsprozesse vollziehen.

Mit und durch den erweiterten pädagogischen Auftrag verändern sich insbesondere die Haltungen der Lehrkräfte deutlich: Es steht nicht mehr die Frage des ‚Ob‘ der Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern die Frage des ‚Wie‘. Die Vollerhebung verdeutlicht, dass vielerorts hierfür bereits kreative Lösungen der Umsetzung gefunden wurden.

Es zeigt sich, dass Schulen ihren erweiterten pädagogischen Auftrag sehr ernst nehmen und die Schaffung „inkluisiver Kulturen“, die Etablierung „inkluisiver Strukturen“ und die Entwicklung „inkluisiver Praktiken“ im Sinne des „Index für Inklusion“ (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 14) vorantreiben. Insbesondere Schulen mit einer hohen, „selbst eingeschätzten Inklusivität“ (zur Begrifflichkeit siehe Kap. 5 des Forschungsberichts) haben bereits „gemeinsame inklusive Werte“ und „kooperative Beziehungen“ entwickelt.

Inklusive Schulentwicklung an Ganztagsschulen

An Schwerpunktschulen ist die Ganztagsschulentwicklung weiter fortgeschritten als in den sonstigen Regelschulen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz. 70% der beteiligten Schwerpunktschulen gaben an, auch ein Ganztagsangebot vorzuhalten. Es gab in der Onlinebefragung keinen Hinweis darauf, dass vorhandenen Ganztagskonzepte mit der Schwerpunktschulentwicklung/inkluisiven Schulentwicklung kollidieren.

Dieses positive Ergebnis zeigt, dass es den Schulen gelingt, den erweiterten pädagogischen Auftrag der Schwerpunktschule mit der Ganztagsschulentwicklung in Einklang zu bringen, was auch deshalb günstig ist, weil der Ganztagsbetrieb sowohl eine flexiblere Stundenplanung als auch bessere Möglichkeiten sozialen Lernens und der Pflege von Freundschaften (soziale Einbindung) eröffnet.

Inklusive Schulkonzepte

73% der befragten Schwerpunktschulen gaben an, ihre Konzepte und Bedingungen zum Zwecke der Inklusion bereits adaptiert zu haben.

Einige dieser Schwerpunktschulen dienen bereits als Modelle guter Praxis und ermöglichen neuen Schwerpunktschulen durch Hospitationen das beispielhafte Erleben und Kennenlernen von Gelingensbedingungen. Sie können als Impuls- und Ideengeber der inklusiven Schulentwicklung dienen.

Es zeigt sich, dass Schulen, die sich selbst eine Inklusivität ab 60% und höher zuschreiben, auf ihrer Suche nach einem ihren Bedürfnissen entsprechenden Schulkonzept bereits wichtige Prozesse im Hinblick auf konzeptionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung vollzogen haben.

Unterstützungsangebote zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung

Zwei Drittel der befragten Schulen kamen mit den Unterstützungsangeboten in der Vorbereitungsphase zurecht. Andererseits gab fast die Hälfte der Schulen bei den offenen Antwortmöglichkeiten an, keine Unterstützung angeboten bekommen bzw. sich selbst darum gekümmert zu haben. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Aussagen der Expertinnen und Experten der Schulaufsicht, ist zu erkennen, dass man aus den Versäumnissen der Anfangsjahre gelernt hat und sich mittlerweile um Vorlaufzeiten von mindestens einem Jahr bemüht.

Schwerpunktschulen sind im Rahmen ihres Schulentwicklungsprozesses sehr an Informationsmöglichkeiten interessiert und bemüht, diese zu nutzen. So greifen über zwei Drittel auf die Informationsplattform des Bildungsservers Rheinland-Pfalz zu.

Schwerpunktschulen profitieren bei der Entwicklung schuleigener Konzepte von gemeinsam genutzten Vorbereitungs- oder Fortbildungsangeboten und gemeinsamen Studientagen zu Themenfeldern der Schwerpunktschule. Die Hospitation an anderen Schwerpunktschulen sahen zwei Drittel als hilfreich an. Gelegentlich wird das bestehende Fortbildungsangebot als nicht ausreichend an den Bedarfen der einzelnen Schwerpunktschule orientiert kritisiert.

Beim Vergleich der Schularten wird insgesamt deutlich, dass Schulen des Sekundarbereichs bislang Vorbereitungsangebote wesentlich seltener genutzt haben als Grundschulen.

Kooperation und Vernetzung an Schwerpunktschulen

Fest etablierte Kooperationen mit außerschulischen Partnern unterstützen Schulen auf ihrem inklusiven Weg.

Schwerpunktschulen mit einer selbst eingeschätzten Inklusivität von 10-20% nutzen die vorgehaltenen regionalen Unterstützungsangebote meist wenig bis gar

nicht. Schulen mit einer Inklusivität von 80-90% greifen dagegen auf vielfältige Unterstützungsangebote zurück.

Bei der Nutzung regionaler Unterstützungsangebote und Kooperationen stehen im Vordergrund

- die Kooperation mit der Förderschule (75% der Grundschulen und 63% Schulen der Sekundarstufe I kooperieren mit Förderschulen),
- die Vernetzung in Regionalen Arbeitskreisen,
- die Zusammenarbeit mit den Beraterinnen und Beratern für Integration/Inklusion
- und die Kooperation mit der Jugendhilfe..

Auch die Kooperation mit weiteren Schwerpunktschulen und dem Schulpsychologischen Dienst kommt zum Tragen.

Instrumente der (inklusive) Schulentwicklung, wie beispielsweise der Index für Inklusion oder der Orientierungsrahmen Schulqualität finden in der Praxis der Schwerpunktschulen bislang eher selten Verwendung.

Interdisziplinäre Teamarbeit und kooperative Berufskultur

Inklusive Schulentwicklungsprozesse können nur durch Veränderungsprozesse der Kooperation und Zusammenarbeit des gesamten Teams initiiert und getragen werden. Die außerunterrichtliche Zusammenarbeit (Besprechung, Unterrichtsplanung) von Förderschullehrkräften und Regelschullehrkräften erfolgt bei annähernd der Hälfte der befragten Schwerpunktschulen „ein oder zwei Mal pro Woche“. Ein Viertel der Schulen geben an, „täglich“ oder „nach Bedarf“ Teambesprechungen zu haben. Bei zunehmender Inklusivität erfolgt die Zusammenarbeit noch häufiger.

Zwei Drittel nehmen die Qualität der Zusammenarbeit als sehr gut wahr. Bei ansteigender selbst eingeschätzter Inklusivität verändern sich dabei Strukturen, wie beispielsweise Art und Organisation der Teambildung.

Die Organisation der Zusammenarbeit ist dabei klarer geregelt. Ebenso stehen diesen Lehrkräften feste Zeiten zur Verfügung. Förderschullehrkräfte übernehmen insbesondere in Schulen der Sekundarstufe I doppelt so häufig wie Regelschullehrkräfte die Organisation der Zusammenarbeit.

In Grundschulen hingegen übernehmen Förder- und Regelschullehrkräfte gemeinsam die Organisation der Zusammenarbeit, was möglicherweise mit der höheren Stundenzahl der Klassenlehrkraft in der Klasse und ihrer höheren Identifikation mit pädagogischen Belangen zu erklären ist.

Über zwei Drittel der befragten Schwerpunktschulen geben an, dass „die Teams die Möglichkeit der regelmäßigen kollegialen Fallberatung“ haben. Schulen mit

einer Inklusivität von 80-90% haben sogar zu 87% die Möglichkeit der regelmäßigen *kollegialen Fallberatung*. Im Vergleich dazu: Bei einer Inklusivität von 10-20% geben immerhin 57% der Schwerpunktschulen an, „die Möglichkeit der regelmäßigen kollegialen Fallberatung“ zu haben.

Aufgabenfelder von Förderschullehrkräften an Schwerpunktschulen

Im gemeinsamen Unterricht nehmen Förderschullehrkräfte zumeist die Rolle eines „Teammitglieds mit wechselnden Aufgaben“ ein. Bei zunehmender Inklusivität bekleiden Förderschullehrkräfte häufiger auch die Rolle einer Fachlehrkraft oder einer Klassenleiterin/eines Klassenleiters. Weitaus seltener nehmen sie hingegen die Rolle der „Fachkraft für Einzelförderung“ ein, und auch die Nennung „Fachkraft für Kleingruppenförderung“ nimmt ab.

Äußere Differenzierungsmaßnahmen nehmen mit steigender Inklusivität an Bedeutung ab. Vermehrt erfolgt ein gemeinsamer, differenzierter Unterricht mit der gesamten Klasse. Dabei nehmen Förderschullehrkräfte an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I deutlich unterschiedliche Rollen und Aufgaben an.

In Grundschulen fungieren Förderschullehrkräfte in der Regel sehr häufig als Mitglied im Klassenteam mit wechselnden Aufgaben. Nur ganz wenige Grundschulen setzen Förderschullehrkräfte auch als Fachlehrkraft ein.

Dies stellt sich in der Sekundarstufe I anders dar. Hier übernehmen Förderschullehrkräfte weitaus häufiger eine Klassenleitung und werden ihrer Qualifikation entsprechend auch als Fachlehrkraft eingesetzt. In knapp zwei Dritteln der Grundschulen und drei Vierteln der Schulen der Sekundarstufe I werden Förderschullehrkräfte auch in der Einzelförderung eingesetzt.

Kompetenzgewinn und Entlastung durch Teamarbeit

Aus Sicht der beteiligten Schulen kommt es durch den Einsatz verschiedener Professionen an Schwerpunktschulen bei 91% der Grundschulen und bei 80% der Schulen der Sekundarstufe I zu einem kollegialen Austausch im Sinne eines *Kompetenztransfers*.

Dieses positive Ergebnis zeigt, dass die Schwerpunktschulen den Gedanken der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams bereits in hohem Maße verinnerlicht haben. Aus Sicht der Mehrzahl der Lehrkräfte können Schwerpunktschulen „allen Schülerinnen und Schülern besser gerecht werden“, obwohl nur etwa ein Drittel dieser Schulen diese positive Erwartung im Vorfeld hatte.

Vergleichsweise positive Ergebnisse zeigten sich im Hinblick auf Entlastung bei der Unterrichtsvorbereitung und Durchführung. Antizipierte Problemfelder der Lehrkräfte im Vorfeld der Ernennung zur Schwerpunktschule erfahren in der Schulpraxis oft eine positive Auflösung. Vorbehalte gegenüber den didaktischen und pädagogischen Anforderungen erfüllten sich in allen Schularten in einem wesentlich geringeren Ausmaß als von den Schulen im Vorfeld erwartet.

Positive Erwartungen hinsichtlich der „Durchführung von gemeinsamem Unterricht für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und anderen Kindern“ wurden in allen Schularten ebenfalls von den Erfahrungen in der Praxis übertroffen.

Gemeinsames individuelles Lernen an Schwerpunktschulen

Die Ergebnisse zeigen, dass in Schwerpunktschulen die Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf die überwiegende Unterrichtszeit gemeinsam verbringen.

Daraus kann zwar noch keine Erkenntnis über Qualität der gemeinsamen Beschulung abgeleitet werden; der zeitliche Umfang des gemeinsamen Unterrichts ist aber dennoch ein wichtiger Indikator für die Inklusivität einer Schule.

Bei 60% der Grundschulen und 73% der Schulen der Sekundarstufe I erfolgte in mehr als 20 Unterrichtsstunden pro Woche gemeinsamer Unterricht. 28% der Grundschulen und 12% in der Schulen der Sekundarstufe I geben an, dass der gemeinsame Unterricht in 15-20 Unterrichtswochenstunden stattfindet.

Bei der Binnendifferenzierung und individualisierten Leistungsfeststellung zeigen sich in vielen Schwerpunktschulen Veränderungen. Aus den Befragungsergebnissen geht deutlich hervor, dass individualisierte, differenzierte Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen sowie schülerorientierte Bearbeitungszeiten bereits am Anfang der Schwerpunktschulentwicklung eine entscheidende Bedeutung bei der Unterrichtskonzeption einer Schwerpunktschule haben.

In Grundschulen werden Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen mehrheitlich individualisiert. Auch zwei Drittel der Schulen der Sekundarstufe I individualisieren Leistungsanforderungen für alle Schülerinnen und Schüler.

Dabei eröffnen Schwerpunktschulen die Chance der fächerbezogenen und flexiblen Ausrichtung des Bildungsganges. Beispielsweise werden Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs Lernen in einzelnen Fächern zielgleich, also ausgerichtet am Regelschullehrplan, unterrichtet. Dies wird im Zeugnis dann entsprechend ausgewiesen. Schwerpunktschulen ermöglichen somit auch eine fächerbezogene und flexible Ausrichtung des Bildungsgangs bis hin zu einer Aufhebung des Förderbedarfs, die sich an den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert und so die Chancen auf höhere Abschlüsse erhöhen kann.

Förderpläne als Grundlage individueller Förderung

98% aller befragten Schwerpunktschulen arbeiten mit *individuellen Förderplänen*. Gemäß dem Auftrag des Bildungsministeriums werden alle Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte in die Erstellung der Förderpläne für Schülerinnen und Schüler (mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf oder einem erhöh-

ten Unterstützungsbedarf auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) einbezogen. Darüber hinaus werden auch Eltern und Schülerinnen und Schüler selbst immer mehr am Prozess der Förderplanung beteiligt. Je höher die selbst eingeschätzte Inklusivität, desto mehr wird dies zum Regelfall.

Lernerfahrungen im individuellen Unterricht

93% der beteiligten Schwerpunktschulen geben an, dass *allen* Schülerinnen und Schülern *positive* (im Sinne von gelingenden) *Lernerfahrungen* ermöglicht werden. In den verschiedenen erfragten Kompetenzbereichen (Leistungen, Sozialkompetenz) profitieren alle Schülerinnen und Schüler; die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schwerpunktschulen insgesamt noch stärker.

Besondere Didaktik im gemeinsamen Unterricht

75% der an der Onlinebefragung beteiligten Schwerpunktschulen stimmen zu, dass es eine besondere Didaktik für bestimmte Schülergruppen gibt. Aus Sicht der Schulen konstituiert sich die besondere Didaktik an Schwerpunktschulen über einen diagnostischen Blick, der Gemeinsamkeit und Verschiedenheit gleichermaßen fokussiert und das soziale Feld der Lerngruppe berücksichtigt. Da Verschiedenheit an Schwerpunktschulen laut Befragungsergebnissen für alle Schülerinnen und Schüler eine ‚normale Eigenschaft‘ im gemeinsamen Unterricht darstellt, ist es folglich möglich, die Gemeinsamkeit in den Vordergrund zu rücken.

Die Ergebnisse der Onlinebefragung machen deutlich, dass es bei einer inklusiven Schulentwicklung nicht um eine Überwindung von ‚allgemeiner‘ und ‚sonderpädagogischer‘ als ‚Allgemeine Didaktik‘ gehen kann. Vielmehr muss sich - unter Beibehaltung und Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Expertise - im Hinblick auf die didaktischen Fragestellungen im inklusiven Unterricht der Blick für ein breites Spektrum von Heterogenitätsdimensionen schärfen. Hiermit verbunden muss sich auch ein neues Leistungsverständnis entwickeln, welches Verschiedenheit und Vielfalt im gemeinsamen Unterricht akzeptiert und didaktisch aufgreift.

Verschiedenheit als Herausforderung

Schwerpunktschulen sind zunehmend bereit, sich den Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung im Sinne der gegebenen Vielfalt zu stellen. Dabei zeigt sich, dass gemeinsamer Unterricht an Schwerpunktschulen überwiegend durch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen geprägt wird. Schülerinnen und Schüler mit anderen pädagogischen Förderbedarfen werden eher als pädagogische Herausforderung wahrgenommen.

Dies sind insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung, aber auch Schülerinnen und Schüler

mit einer „Autismus-Spektrum-Störung“ oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich ganzheitlicher Entwicklung.

Es zeigte sich: Im Hinblick auf die Akzeptanz der Verschiedenheit und des Umgangs damit haben sich Schwerpunktschulen zu wertvollen Lern- und Erfahrungsräumen für alle Schülerinnen und Schüler entwickelt, an denen Kinder und Jugendliche wechselseitig voneinander lernen können.

Inklusive Unterrichtsentwicklung

Schulen verstehen inklusive Unterrichtsentwicklung als einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess aller Beteiligten. Dabei steht das gemeinsame Lernen ohne Ausgrenzung mit individuellen Zielsetzungen in einer Unterrichts Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung im Vordergrund. Die Schulen sind der Ansicht, dass sich aus einer veränderten Haltung aller Beteiligten die Anpassung des Systems zum Zwecke der Inklusion entwickelt. Aus ihrer Sicht eröffnet gemeinsamer Unterricht Chancen und Möglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler. Der inklusive Unterricht charakterisiert sich durch eine Offenheit, bezogen auf Entwicklungsverläufe und Lernbiografien.

Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Integrationshelferinnen und -helfern

Durch Gruppendiskussionen wurden über 107 Regelschul- und Förderschullehrkräfte, Pädagogische Fachkräfte und wenige Integrationshelferinnen und -helfer zu ihren Erfahrungen im pädagogischen Beziehungskontext und im gemeinsamen Unterricht an ihren Schulen befragt. Insgesamt nahmen 16 Gruppen aus Schwerpunktgrundschulen und 12 Gruppen aus weiterführenden Schwerpunktschulen an den Diskussionen teil.

Gruppendiskussion mit pädagogischem Personal der Sekundarstufe I

Hier stellte inklusive Schulentwicklung insgesamt eine größere Herausforderung dar als in der Primarstufe. Der wesentliche Unterschied zu den Grundschulen ist aber, dass die Schulen der Sekundarstufe I zusätzlich noch von der Schulstrukturreform betroffen sind, in deren Zuge die Haupt- und Realschulen zur ‚Realschule Plus‘ zusammengeführt wurden. Die Zusammenlegung der Kollegien führte dazu, dass vor allem Realschullehrkräfte ihre neue Rolle vereinzelt als Herabsetzung wahrnehmen. Dies geht mit dem Versuch einher, die eigene Arbeit nach gewohntem, unverändertem Muster fortzusetzen, was im Sinne inklusiver Schulentwicklung kontraproduktiv ist. Ein wichtiges Ziel muss es daher sein, die Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I beratend und unterstützend zu begleiten, zu entlasten und sie die Chancen erleben lassen, die sich aus der Veränderung ergeben können.

Die unterschiedlichen Akteure stellen Teamarbeit als eine zentrale Grundlage der Arbeit an Schwerpunktschulen dar. Als wesentlich wird dabei vor allem eine verlässliche Struktur (bspw. die gemeinsam verantwortete Unterrichtsplanung und Durchführung im Team) gesehen. Diese schafft einen Rahmen, der einerseits den Schülerinnen und Schülern Sicherheit bietet und andererseits als ein wichtiger Faktor der Lehrergesundheit/ Burn-Out-Prävention angesehen wird.

Grundschule. Im Grundschulbereich konnten sich feste Teamstrukturen zum Teil gut entwickeln, vor allem wenn die Personalausstattung dies zulässt. Erleichternd wirken hier, wie in anderen Bereichen inklusiver Schulentwicklung, das Klassenlehrerprinzip und die organisatorische Struktur, die eine Öffnung von Tagesstrukturen ermöglicht. Schulen, an denen eine feste Teamstruktur entstehen konnte, lehnen feste Zuständigkeiten für bestimmte Kinder ab und entwickeln ein System der bedarfsorientierten Arbeitsteilung. Gelingt dies, wird die Multiprofessionalität in den Teams als Erleichterung und Bereicherung erlebt.

Generell decken sich die Befunde der Grundschulen und der Sekundarstufenschulen hinsichtlich des Themas Teamstrukturen und Kooperation, jedoch ist die Ent-

wicklung gelingender Teamstrukturen im Sekundarbereich I noch nicht so weit fortgeschritten wie an den Grundschulen.

Vor allem die Lehrkräfte an Grundschulen sehen unter der Perspektive von Inklusion die Individualisierung von Unterricht als ihre Hauptaufgabe an. Dabei reicht die Spanne des Verständnisses individualisierten Unterrichts von der Anschaffung differenzierter Fördermaterialien bis hin zur methodischen oder inhaltlichen Öffnung des Unterrichts. Die Grundschulen schaffen es insbesondere, nicht mehr in Schulstunden zu unterrichten, sondern eher flexibilisierte Zeitblöcke einzurichten. Sehr stark wird auf Kleingruppenarbeit, aber auch auf ein Assistenzsystem als Form des Peer-Tutorings gesetzt.

Sekundarstufe I. Auch die Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I beziehen sich auf das Prinzip von Individualisierung als Chance, setzen dabei aber vor allem auf Wochenplanarbeit und thematische Lerngruppen.

Es finden sich in der Sekundarstufe auch Ansätze von heterogenen Tischgruppen und gelegentlich die Einrichtung von Lernwerkstätten. Fächer- oder klassenübergreifende Projektarbeit ist an Schulen der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Grundschulen eher eine Ausnahme. In der Sekundarstufe I haben Schwerpunktschulen, die noch kein klares schuleigenes Konzept entwickeln konnten, ein größeres Problem damit, differenzierte Anforderungen an Lernerfolg oder Verhaltenserwartungen zu legitimieren, was im Zusammenhang zu stehen scheint mit der generellen Unsicherheit, ob die Schwerpunktschule der geeignete Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist.

Der gemeinsame Unterricht aller Schülerinnen und Schüler wird zwar generell als Idealfall angesehen, ist aber derzeit nach Ansicht der Lehrkräfte nur bedingt umsetzbar. Vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik wird die zeitweilige Bildung leistungshomogener Gruppen nicht nur als hilfreich, sondern auch als notwendig beschrieben. Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I setzen also bei großer wahrgenommener Heterogenität häufiger, als es die Grundschulen tun, Maßnahmen der äußeren Differenzierung ein, wobei die Verantwortung für die Differenzierung nicht selten an die Förderschullehrkräfte delegiert wird.

Eine besondere Herausforderung für alle Schwerpunktschulen scheinen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung darzustellen, wie sich übereinstimmend in der Onlinebefragung und den Gruppendiskussionen zeigt. Vor allem in der Sekundarstufe I erschweren die komplexe Fachstundenstruktur und die damit eng gesetzten Zeitfenster Beziehungsanbahnung und Kontaktaufnahme.

Von allen Schulen, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen, wurde angesprochen, dass nicht in jedem Fall die Schwerpunktschule der primär beste Förderort für das Kind oder den Jugendlichen ist. Vor allem im Zusammenhang mit massiven Verhaltensstörungen und schweren intellektuellen und mehrfachen Beeinträchtigungen sehen die Schwerpunktschulen für sich eine Grenze, an der sie für den Erhalt von Förderschulen plädieren.

In den Gruppendiskussionen wird im Hinblick auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte betont, dass die Themen ‚inklusive Unterricht‘, ‚Teamteaching‘ und ‚sonderpädagogische Grundkompetenzen‘ in jedem Lehramtstyp bzw. in jedem Studiengang verankert und umgesetzt werden müssen.

Wie die Ergebnisse aller Erhebungsbereiche zeigen, nehmen Schwerpunktschulen ihren erweiterten pädagogischen Auftrag des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sehr ernst. Sie suchen und finden Wege, ihren erweiterten pädagogischen Auftrag für alle Beteiligten umzusetzen.

Einige Schulen zeigen in den Gruppendiskussionen hierbei auch ein Selbstbewusstsein in die Richtung, das Förderschulsystem als möglichen Förderort von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr zu benötigen. Für manche Schulen bleibt die Förderschule jedoch im individuellen Bedarfsfall der primär bevorzugte Bildungsort für Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf.