


Empirische Sonderpädagogik, 2018, Nr. 3, S. 211-231
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by  **CORE**

provided by University of Regensburg

Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen

*Ulrich Heimlich, Christina Ostertag, Kathrin Wilfert
& Markus Gebhardt*

Ludwig-Maximilians-Universität München

Wichtiger Autorenhinweis

Die QU!S-Studie wurde finanziert vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (BKWK). Wir danken allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Experten-Ratings zur QU!S-Studie. Insbesondere danken wir Prof. Dr. Wolfgang Tietze (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Markus Bühner (Ludwig-Maximilians-Universität München) und Dr. Markus Lerche (Ludwig-Maximilians-Universität München) für die Unterstützung bei der statistischen Auswertung der QU!S-Studie

Zusammenfassung

Der Erfolg einer inklusiven Schulentwicklung ist nicht in erster Linie von Strukturfragen des Bildungssystems abhängig, sondern in viel höherem Maße von der Qualität der pädagogischen Arbeit in Schulen. Deshalb stand in einer Teilstudie des „Begleitforschungsprojektes inklusive Schulentwicklung (BIS)“ in Bayern (Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer 2016) die Untersuchung des Zusammenhangs von Inklusion und Qualität im Mittelpunkt. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, inwieweit Indikatoren für eine inklusive Schule entwickelt werden können. Dazu wurde eine eigene Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QU!S) für geschulte Rater neu konstruiert und an über 70 inklusiven Schulen des Schulversuches erprobt. Im Folgenden wird der Prozess der Entwicklung dieser Qualitätsskala dargestellt und ein Überblick über die Ergebnisse der Schulen mit dem Profil Inklusion gegeben.

Schlüsselwörter: Inklusion, Qualität, Inklusiver Schulentwicklung, Qualitätsskala

Construction of a Scale for Inclusive School Development

Abstract

Inclusive school development is not only a problem of the structure of educational systems but in a much higher grade a problem of the quality of the pedagogical work in schools. Therefore the connection between inclusion and quality was in the main focus within a research project on inclusive school development in Bavaria (Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016). The question was to find out whether it is possible to develop indicators for the inclusive quality of schools. The „Quality Scale for Inclusive School Development (QU!S)“ was constructed

and proved in over 70 inclusive schools. In the following the process of constructing the QUIS will be described and an overview about the results of the bavarian inclusive schools will be given.

Keywords: Inclusion, Quality, Inclusive School Development, Quality Scale

Einleitung

Nach übereinstimmender Auffassung in der Fachliteratur benötigen inklusive Schulen eine hohe pädagogische Qualität (Heimlich, 2003, 2016; Heimlich & Jacobs, 2001; Heimlich & Kahlert, 2014; Schwab; Gebhardt, Ederer-Fick & Gasteiger-Klicpera, 2013). Der Begriff „Qualität“ leitet sich von den lateinischen Begriffen *qualis* und *qualitas* ab. *Qualis* bedeutet so viel wie Beschaffenheit, Eigenschaft und bezieht sich auf die Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person). Damit ist die Beschaffenheit eines Produktes im Sinne von spezifischen Merkmalen gemeint. *Qualitas* weist auf eine Vorstellung von der Güte eines Produktes im Vergleich zu bestimmten Beurteilungsmaßstäben hin (Zollondz, 2011). Insofern haftet dem Qualitätsbegriff stets eine normative Dimension an, d.h. Qualität enthält Vorstellungen von besonders guten Arbeitsergebnissen bzw. Personeneigenschaften oder auch von sozialen Beziehungen. Gleichzeitig verweist er auf die Notwendigkeit der Bewertung und enthält so ebenfalls eine evaluative Dimension. Damit ist der Qualitätsbegriff allgemein nicht unabhängig vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen. Otto Speck spricht im Feld der Behindertenhilfe von sozialer Qualität:

Mit *Sozialer Qualität* (im Original kursiv – U.H.) ist ein Wertkomplex gemeint, der sich auf das Individuum als Person, begabt mit unverlierbarer Menschenwürde, und zugleich auf seine Zugehörigkeit (Inklusion) zu anderen in einer ihm und dem Gemeinwohl förderlichen Weise bezieht. Eine spezifische Ausprägung und Funktion enthält diese Qualität unter dem Aspekt drohender Aus-

grenzungen (Exklusionen), wie z.B. ökonomischer Benachteiligungen oder vorliegender funktioneller Beeinträchtigungen (Behinderungen). (Speck, 1999, S. 129).

Auch die Qualität der Behindertenhilfe ist damit bereits in Prozesse der Inklusion und Exklusion von Menschen mit Behinderungen eingebunden. Von inklusiver Qualität wird dann gesprochen, wenn auf den Ebenen Förderung, Unterricht, Team, Schulkonzept und externe Vernetzung alle Beteiligten teilhaben und etwas beitragen können (Heimlich, 2003, S. 172). Qualität in Bildungseinrichtungen entwickelt sich nun nach vorliegenden Erfahrungen (ebd., S. 36, S. 105) auf mehreren Ebenen. Basis der weiteren Überlegungen ist deshalb auch das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung im Sinne einer Heuristik.

In der Schulqualitätsforschung gibt es dazu bezogen auf den deutschsprachigen Raum mittlerweile einen breiten Konsens. Als die empirische Schulforschung aufzeigt (zusammenfassend: Fend, 1998), dass die Varianzen zwischen einzelnen Schulen größer sind als zwischen den Schulformen (wie Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien), steht zunächst die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 2016, S. 33) im Mittelpunkt der Forschungsbemühungen. Ditton (2000) kann jedoch in seinen Studien zeigen, dass die Varianzen zwischen einzelnen Schulklassen ebenfalls erheblich sein können (Ditton, 2016, S. 86). Insofern liegt es nahe, Schulqualitätsforschung als Mehrebenenmodell anzulegen und die Interdependenzen zwischen der individuellen Ebene, der Klassenebene, der Schulebene und dem Umfeld bzw. dem sozialräumlichen Kontext von Schulen im Sinne einer Rekontextualisierung (Fend, 2008)

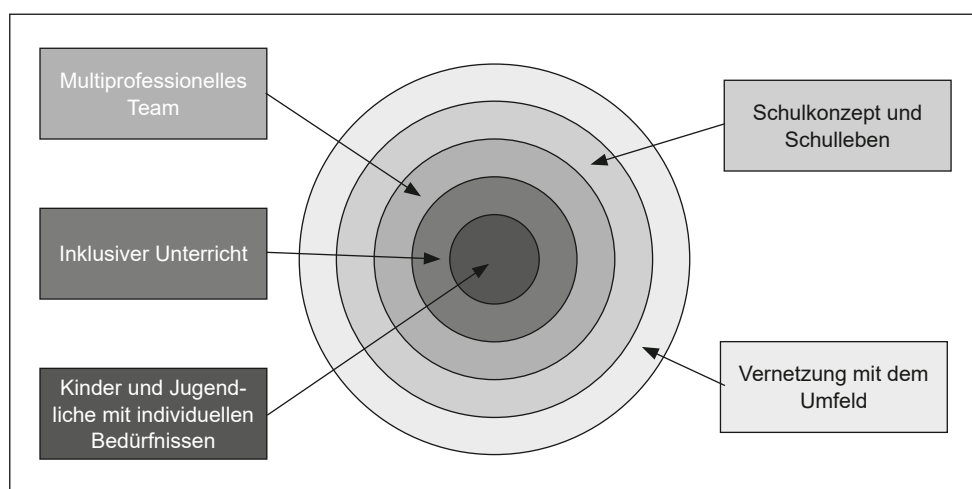


Abbildung 1. Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung

mit zu berücksichtigen. Trotz dieser ökologisch-systemischen Theorieperspektive in der Schulqualitätsforschung ist damit gleichwohl das Problem der eher pragmatisch konstruierten Merkmalskataloge von guten Schulen derzeit noch keineswegs zufriedenstellend gelöst. Neben der strukturellen Komponente von Mehrebenenmodellen müsste zusätzlich auch die prozessuale Komponente innerhalb von Modellen der Schulentwicklungsforschung aufgenommen werden. Dies würde zusätzlich aufwändige Längsschnittstudien erfordern, in denen Bildungsverläufe und deren langfristige outcomes abzubilden wären. Forschung zur Schulqualität steht damit vor einer komplexen Aufgabe, die auch durch die Orientierung auf den output von Schulen bezogen auf messbare Schülerleistungen im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung nicht vollständig gelöst erscheint (Klieme 2016, S. 48ff.). Internationale Schulleistungstudien wie PISA, TIMMS und IGLU erheben den output von Schulsystemen und haben zugleich die Frage nach den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen der beteiligten Ländern aufgeworfen, klären aber bislang die Einflussfaktoren, die verantwortlich sind für die gemessenen Schülerleistungen, nicht hinreichend auf. Insofern versprechen Mehrebenenmodelle in der

Schulqualitätsforschung einen differenzierten Blick auf die Gelingensbedingungen von guten Schulen zu eröffnen.

Auch das Thema „Inklusion“ ist in der Schulqualitätsforschung als Problemstellung angekommen, wie die Bilanz von Ulrich Steffens und Tino Bargel (2016) gleich an mehreren Stellen zeigt. Bezogen auf die empirische Schulforschung zur Qualität von inklusiven Schulen liegen im bundesdeutschen Raum allerdings nur erste Erfahrungsberichte auf der Ebene der wissenschaftlichen Begleitung einzelner Schulen vor, aus denen allerdings die Mehrebenenperspektive bestätigt wird (Heimlich & Jacobs, 2001). Bereits 2001 betont Beatrix Lumer den Zusammenhang zwischen gemeinsamem Unterricht und Schulentwicklung, erstellt dazu ein Rahmenmodell mit den Elementen Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung sowie Umfeld (Lumer, 2001) und betont insbesondere die Bedeutung der Schulprogrammarbeit als Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung von gemeinsamem Unterricht. Wilhelm, Eggertsdóttir & Marinósson (2006) stellen konkrete Planungs- und Arbeitshilfen zur inklusiven Schulentwicklung vor und berücksichtigen dabei ebenfalls die verschiedenen Ebenen der Schule als System. Werning (2012) rezi-

piert einen internationalen Forschungsüberblick von Dyson (2010), in dem die Schulkultur, die Leitung und Mitbestimmung, die Strukturen und Praktiken (z.B. flexible Unterrichtskonzepte) sowie die Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung als Gelingensbedingungen von inklusiven Schulen herausgearbeitet werden können. Zusätzlich betont Werning die Bedeutung der Leitbildentwicklung in inklusiven Schulen und die Teamkooperation. Weiß (2016) stellt ein partizipativ-demokratisches Modell von inklusiver Schulentwicklung vor und verweist auf Zusammenhänge zwischen Unterstützungssystemen (wie Ressourcen, Informationen und Fortbildungen) und einer positiven Haltung von Lehrkräften zur inklusiven Schule. Vor dem Hintergrund des Index für Inklusion mit den Elementen „Inklusive Kulturen“, „Inklusive Strukturen“ und „Inklusive Praktiken“ (Neuaufgabe: Booth & Ainscow, 2017) beschreibt Hinz (2007) erste Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung des Index in acht Schulen in Sachsen-Anhalt. Darüber hinaus berichten Boban & Hinz (2015) schwerpunktmäßig für Grundschulen in einem Sammelband anhand von Fallbeispielen von Erfahrungen mit dem Index auf der Ebene einzelner Schulen. Im Pilotprojekt „Inklusive Schulentwicklung“ in Nordrhein-Westfalen werden drei Grundschulen mit dem Focus Kooperation der Lehrkräfte wissenschaftlich begleitet. Erste Ergebnisse zeigen ebenfalls die Bedeutung der verschiedenen Ebenen von inklusiver Schulentwicklung und darauf bezogene Gelingensbedingungen für die interne und externe Kooperation in inklusiven Schulen auf (Bischoff, 2011). Auch beim Konzept „Response-to-Intervention (RTI)“, wie es im Rügener Inklusionsmodell implementiert worden ist, handelt es sich im Grunde um ein Mehrebenenmodell. Dabei werden allerdings vorrangig die Ebenen der individuellen Förderung und des inklusiven Unterrichts berücksichtigt (Voß, Blumenthal, Mahlau, Marten, Diehl, Sikora & Hartke, 2016).

International dominieren in der empirischen Schulqualitätsforschung eher Einzelaspekte der inklusiven Schulentwicklung wie die Untersuchung der Effizienz des Lehrerverhaltens (Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016) oder die Bedeutung der Schulleitung (Polat, Arslan & Ölçum, 2017). Eine Ausnahme bildet die Studie von Lupart, Whitley, Odishaw & McDonald (2008) aus Kanada, in der ein Evaluationspaket für inklusive Schulen erarbeitet und erprobt wird, das aus fünf Fragebögen besteht. Der Untersuchungskontext wird durch das „Actively Building Capacity for Diversity (ABCD)“-Projekt gebildet, in dem in einem Zeitraum von drei Jahren alle Ebenen der inklusiven Schulentwicklung untersucht werden. Im Ergebnis können die Aussagen von 451 Teilnehmern (Lehrkräfte, Schüler, Eltern, Schulleitung, Schulaufsicht) einer Grundschule ausgewertet werden. Eine hohe Übereinstimmung ergibt sich bei den Befragten hinsichtlich der Bedeutung einer guten Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten, des Zugangs zu Ressourcen, der Haltung zur Inklusion und eines akzeptierenden sowie wertschätzenden Schulklimas. Dyson (2010) berichtet von mehreren Studien in englischen Schulen und kommt zu dem Ergebnis, dass zwei Wege der inklusiven Schulentwicklung unterschieden werden können. Zum einen lassen sich inklusive Schulen identifizieren mit einem engagierten Kollegium, das inklusive Prinzipien aktiv vertritt, eine inklusive Schulkultur aufbaut, dabei von der Schulleitung explizit unterstützt wird und in der sich alle Beteiligten auch als inklusive Schule verstehen. Demgegenüber gibt es aber auch Schulen, die sich in ihrer täglichen Arbeit und in den zugrundeliegenden Prinzipien kaum von anderen Schulen unterscheiden und sich gleichwohl auf den Weg zur Entwicklung einer inklusiven Schule begeben.

Ungeklärt ist allerdings bislang in der internationalen Inklusionsforschung die Frage, ob und wie inklusive Qualität gemessen werden kann (Dyson, 2010; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Sharma & Sokal

2015). Dazu wurde mit der „Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QUIS)“ erstmalig ein eigenes Messinstrument entwickelt und erprobt. Ziel war die Gewinnung empirisch fundierter Aussagen zur inklusiven Qualität in bayerischen Schulen. Die QUIS-Studie ist an der Nahtstelle zwischen Wissenschaftssystem und Schulsystem verortet und steht somit im Spannungsfeld von objektiv-deskriptiven Forschungsinteressen und normativ-handlungsorientierten Praxisinteressen. Vor diesem Hintergrund soll die QUIS als objektives, reliables und valides Instrument der Inklusionsforschung erarbeitet werden. Ziel der Studie ist es herauszufinden, inwieweit sich die Dimensionen des zugrunde gelegten Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung mit dem entwickelten Verfahren erheben lassen und inwiefern sich diese in bayrischen Schulen mit dem Profil Inklusion abbilden.

Methode

Nach der Konstruktion der QUIS ist das Instrument auf inhaltliche Validität auf der Basis eines Experten-Ratings geprüft und überarbeitet worden. Danach erfolgt die Erstellung einer Erprobungsfassung der QUIS, die den zu untersuchenden Schulen vorab zur Verfügung gestellt wird. Die Gesamtplanung der QUIS-Studie geht aus Abb. 2 hervor (Bühner, 2010; Pospeschill, 2013). Die Konstruktion, das Expertenrating, die qualitative Inhaltsanalyse der Schulen, das Ratertraining und die quantitative Vorstudie sind nachfolgend einzeln beschrieben.

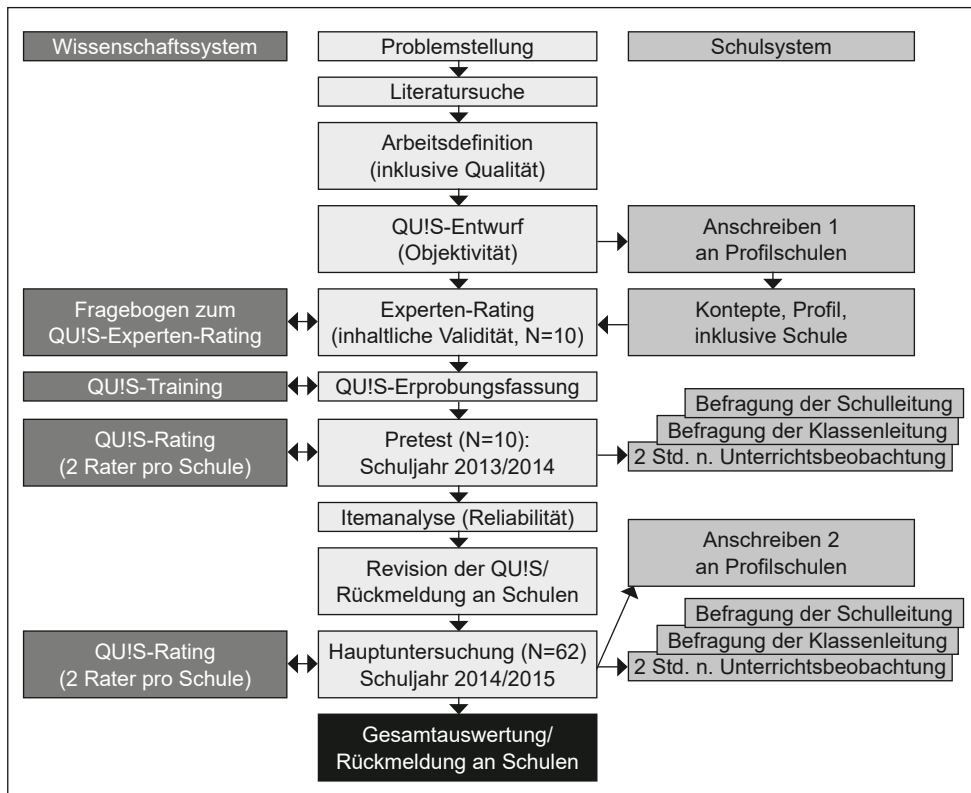


Abbildung 2: Untersuchungsplanung zur QUIS-Studie

Konstruktion der QU!S

Grundlage der Entwicklung der QU!S ist der Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ (Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2013), der vom Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ für das bayerische Schulsystem in Anlehnung an den „Index for Inclusion“ (Booth & Ainscow, 2002) entwickelt worden ist und an alle ca. 6.000 Schulen in Bayern versendet worden ist. Die Entwurfsfassung der QU!S enthält die Ebenen des Mehrebenenmodells (Heimlich, 2003), für die jeweils fünf Qualitätsstandards formuliert worden sind. Jedem dieser 25 Qualitätsstandards sind wiederum fünf ausformulierte Ausprägungsgrade zugeordnet. Insgesamt entsteht so eine Qualitätsskala mit 125 Items.

Für die Handhabung und Auswertung der QU!S liegt ein ausführliches Manual vor (Heimlich, Ostertag, Wilfert & Gebhard, 2018, im Druck). Mit dem QU!S-Manual soll die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität sichergestellt werden. Parallel zur Entwurfsfassung der QU!S entsteht ein Schulleiterfragebogen, in dem die Strukturdaten der jeweiligen Schule abgefragt werden.

Experten-Rating zur QU!S

Um die inhaltliche Validität der Items der QU!S einschätzen zu können, sind die Items zehn internationalen Expertinnen und Experten von Universitäten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz vorgelegt worden, die über besonders ausgewiesene Erfahrungen in der inklusiven Schulentwicklung verfügen. In einem Beurteilungsbogen schätzen die Expertinnen und Experten ein, inwieweit die Items der QU!S für das zugrunde liegende Modell der inklusiven Schulentwicklung bedeutsam sind. Dies geschieht besonders deshalb, weil die Items der QU!S neu konstruiert worden sind. Dabei ist zwar auf den „Leitfaden Profilbildung inklusive Schule“ (Fischer et al., 2013) zurückgegriffen worden. Mit der externen Expertengruppe soll allerdings dieser Konsens im Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“, der vom Bayerischen Landtag beauftragt worden ist, noch einmal überprüft werden.

Von den 125 Items der QU!S erhalten in diesem Experten-Rating 106 Items eine Zustimmung von 80% , weitere 12 Items eine Zustimmung von 70%. Sieben Items liegen unter 70% und vier Items unter 60%. Kein Item erhält weniger als 50% Zustimmung. In einem offenen Item wird im Beurteilungs-

1.1 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung mit einbezogen.														
1			2			3			4			5		
1.1.1 Fördermaterialien zur sonderpädagogischen Förderung sind im Klassenraum verfügbar.			1.1.2 Es gibt ausreichende räumliche Möglichkeiten zur sonderpädagogischen Förderung.			1.1.3 Die sonderpädagogische Förderung findet im Klassenraum statt.			1.1.4 Alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte werden in den inklusiven Unterricht im Klassenraum einbezogen.			1.1.5 Alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten in den entsprechenden Förderschwerpunkten Angebote der sonderpädagogischen Förderung im Klassenraum.		
J	N	NA	J	N	NA	J	N	NA	J	N	NA	J	N	NA

Abbildung 3: Beispielimitem zur QU!S

<p>1. Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen</p> <p>1.1 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung mit einbezogen.</p> <p>1.2 Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.</p> <p>1.3 Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.</p> <p>1.4 Der Stand der Lernentwicklung der Schüler wird regelmäßig überprüft.</p> <p>1.5 Die Schüler können individuelle Förderung in Anspruch nehmen.</p>
<p>2. Inklusiver Unterricht</p> <p>2.1 Inklusiver Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge der Schüler zu den Lerninhalten.</p> <p>2.2 Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler angemessene Rechnung.</p> <p>2.3 Der Unterricht ist für die Schüler klar, verständlich und transparent.</p> <p>2.4 Inklusiver Unterricht bietet den Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.</p> <p>2.5 Inklusiver Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima.</p>
<p>3. Interdisziplinäre Teamkooperation</p> <p>3.1 Im Unterricht wird im Team gearbeitet.</p> <p>3.2 Der Unterricht wird gemeinsam geplant und in Absprache durchgeführt.</p> <p>3.3 Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert.</p> <p>3.4 Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effektiv zu bewältigen ist.</p> <p>3.5 Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt.</p>
<p>4. Schulkonzept und Schulleben</p> <p>4.1 Die Schulleitung eröffnet Möglichkeiten, über die Chancen einer inklusiven Schule zu reflektieren.</p> <p>4.2 Die Schulleitung ist aktiv an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzepts beteiligt.</p> <p>4.3 Im Schulleben ist es selbstverständlich, dass die Schüler an den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen können.</p> <p>4.4 Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert.</p> <p>4.5 Vom Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.</p>
<p>5. Vernetzung mit dem Umfeld</p> <p>5.1 Die Schule kooperiert mit den am pädagogischen Prozess direkt Beteiligten, damit den Schülern bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden.</p> <p>5.2 Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit den Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.</p> <p>5.3 Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Voraussetzung betrachtet, um die inklusive Schule voranzubringen.</p> <p>5.4 Das Umfeld wird in die inklusive Schulentwicklung mit einbezogen.</p> <p>5.5 Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.</p>

Abbildung 4: Qualitätsstandards der QU!S

bogen des Experten-Ratings nach Anregungen und Veränderungsvorschlägen gefragt. Diese beziehen sich insbesondere auf spezifische bayerische oder bundesdeutsche Aspekte der inklusiven Schulentwicklung und hier besonders auf spezifische Begriffe, die in anderen Bundesländern bzw. in Österreich oder der Schweiz so nicht gebräuchlich sind. Im Rahmen einer inhaltlichen Überarbeitung der QU!S-Items sind diese Vorschläge mit eingearbeitet worden.

Qualitative Inhaltsanalyse der Schulkonzepte von Schulen mit dem Profil Inklusion

Ein weiterer Schritt zur Überprüfung der inhaltlichen Validität des zugrundeliegenden Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung wird auf der Basis der Schulkonzepte von Schulen mit dem Profil Inklusion vorgenommen. 28 Schulkonzepte dieser Schulen, die in digitaler Form zugänglich sind, können einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden. Hauptfra-

gestellung ist bei dieser Untersuchung, inwieweit die Ebenen der inklusiven Schulentwicklung hier schon präsent sind. Die Inhaltsanalyse wird mit dem Programm MAXQDA vorgenommen. Im Ergebnis zeigt sich, dass alle fünf Ebenen des Mehrebenenmodells (Kinder und Jugendliche, Unterricht, Team, Schulkonzept und Schulleben sowie externe Unterstützungssysteme) in den Schulkonzepten Berücksichtigung finden. Allerdings liegen sehr unterschiedliche Gewichtungen vor, die nochmals bestätigen, dass jede Schule mit dem Profil Inklusion eigenständige Schwerpunkte im Sinne einer selbst verantworteten Schulentwicklung vornimmt (Heimlich & Leiner, 2015).

QUIS-Training

Die Beurteiler für das Rating mit Hilfe der QUIS (die Untersuchungsleitung, Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, Studentische Hilfskräfte) werden in einem dreitägigen Trainingsseminar auf die Handhabung der QUIS vorbereitet. In einem ersten Modul wird die inhaltliche Struktur der QUIS durchgearbeitet, so dass alle Qualitätsstandards und alle Ausprägungsgrade bekannt sind. Außerdem werden die Durchführung und Auswertung laut dem QUIS-Manual erläutert. Das zweite Modul enthält Hinweise zu Beobachter- und Beurteilerfehlern sowie Grundlagen der Gesprächsführung. Am dritten Tag des QUIS-Trainings werden Beurteilerteams von zwei Beurteilern gebildet, die die Anwendung der QUIS in einer Schule erproben und auswerten sollen, die Erfahrungen mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat. Anschließend wird die Konkordanz überprüft. Erst bei einer Konkordanz (Interrater-agreement, Bortz & Döring, 2006, S. 162; Bortz & Lienert, 2008, S. 310ff.) von mehr als 80% gilt das Training als erfolgreich abgeschlossen.

QUIS-Pretest

Auf der Basis einer zweistündigen Unterrichtshospitation in einer Klasse, in der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden, eines ca. 45-minütigen Gesprächs mit der Klassenleitung und der sonderpädagogischen Lehrkraft sowie eines ca. 45-minütigen Gesprächs mit der Schulleitung ist es möglich, Beurteilungen zu den Items der QUIS durchzuführen. Auch für die zwei Beurteilerteams, bestehend aus den Leitern der QUIS-Studie und jeweils einer ausgebildeten Studentin bzw. einem Studenten, erweist sich die Studie als praktikabel. Es ist allerdings auch mit Rücksicht auf die schulischen Zeit- und Arbeitsstrukturen immer wieder zu unterschiedlichen Abläufen gekommen. Sowohl bei den Gesprächen als auch bei den Unterrichtshospitationen haben sich über die Items der QUIS hinaus immer wieder qualitativ hoch bedeutsame Informationen ergeben, so dass für die Hauptuntersuchung entsprechende Protokollbögen vorbereitet worden sind (Gesprächsprotokoll, Unterrichtsprotokoll), um diese Informationen ergänzend zu dokumentieren (Heimlich & Wilfert de Icaza 2014a).

Untersuchungsgruppe im QUIS-Pretest

Zur Prüfung der technischen Qualität der QUIS im Rahmen des Pretests sind zehn Schulen in Bayern nach dem Zufallsprinzip aus allen Schulen in Bayern ausgewählt worden, die bereits seit mehreren Schuljahren Erfahrungen mit der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemacht haben, aber nicht das Profil Inklusion beantragt haben. Die Kontaktdaten sind vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zur Verfügung gestellt worden. Die Schulen erklären sich im Vorfeld zur Teilnahme an dem Pre-

test bereit. Beteiligt sind letztlich vier Grundschulen (Oberbayern), vier Mittelschulen (Oberpfalz, Oberbayern, Mittelfranken), eine Realschule (Niederbayern) und ein Gymnasium (Unterfranken). Die Hälfte der Schulen befindet sich in einer Stadt mit 15.000 – 50.000 Einwohnern, zwei in einer Stadt mit bis zu 15.000 Einwohnern und drei in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern. Alle befragten Schulen verfügen zum Zeitpunkt der Untersuchung über ein Ganztagsangebot.

In der Untersuchungsgruppe der Prestudie sind insgesamt 3.645 Schülerinnen und Schüler erfasst, davon 57,3% Jungen (Bayern: 51,1%) und 42,7% Mädchen (Bayern: 48,9%). Das entspricht in etwa dem bayernweiten Anteil im laufenden Schuljahr 2013/2014 (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014a, S. 5). 2.313 Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund stehen 1.332 mit Migrationshintergrund gegenüber. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in den Schulen des Pretests liegt mit 36,5% über dem bayernweiten Anteil von 30,4% (Grundschule 26,5%, Hauptschule: 34,2%, Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014b, S. 20). Auch in der Kategorie Migrationshintergrund überwiegen die Jungen mit 52,4%. Insofern ist davon auszugehen, dass die Schulen des Pretests den Umgang mit Heterogenität bereits erproben und somit vergleichbare Herausforderungen wie andere Grund- und Mittelschulen bewältigen müssen.

Von den insgesamt 3.645 Schülerinnen und Schülern in der Pre-Studie wird bei 200 ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. Dieser teilt sich wie folgt auf die Förderschwerpunkte auf: 38% Förderschwerpunkt Lernen, 33,5% Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 8,0% Förderschwerpunkt Sprache, 6,0% Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 5,5% Förderschwerpunkt Hören, 3,5% Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, 3,5% Förderschwerpunkt Autismus und 2,0% Förderschwerpunkt Se-

hen. Damit sind in den Schulen der Untersuchungsgruppe alle Förderschwerpunkte präsent. In den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Hören und Sehen entspricht der Anteil in etwa den landesweiten Anteilen in Bayern (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2014a). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind in der Untersuchungsgruppe des Pretests deutlich überrepräsentiert (etwa um das Vierfache), während Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung deutlich unterrepräsentiert sind (etwa ein Fünftel). Im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung liegt der Anteil im QU!S-Pretest etwa bei der Hälfte des bayernweiten Anteils (ebd.). Zum Förderschwerpunkt Autismus liegen keine Vergleichsdaten vor. Bei einer unausgelesenen Stichprobe ist diese Verteilung aber erwartungsgemäß. Bei der Interpretation der Daten des Pretests sollte jedoch die eingeschränkte Repräsentativität der Daten berücksichtigt werden.

Technische Qualität der QU!S im Pretest. Bei der Analyse der Items der QU!S steht die Frage nach der Reliabilität der QU!S im Vordergrund. Diese wird mit Hilfe der Interraterreliabilität und der Guttman-Skala überprüft. Die Datenanalyse zum Pretest der QU!S ist mit SPSS 21 durchgeführt worden.

Die Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Beurteilungen im Rahmen der QU!S wird über die Konkordanz (interrater-agreement) festgestellt. Konkordanz wird definiert als die Übereinstimmung zwischen Beurteilern (Bortz & Döring, 2006, S. 162; Bortz & Lienert, 2008, S. 310ff.). Die Konkordanz im Pretest zur QU!S wird mit Cohens Kappa-Koeffizienten berechnet (interrater-agreement bei zwei Beurteilerinnen und Beurteiler). Der Kappa-Koeffizient zum Pretest der QU!S beträgt $k_{QU!S} = 0,94$.

Zur Analyse der Trennschärfe der Items der QU!S ist geprüft worden, inwiefern bei der QU!S eine Guttman-Skala zugrunde ge-

legt werden kann. Eine Guttman-Skala (bzw. ein Skalogramm) ist so aufgebaut, dass die Ausprägungsgrade der Skala von 0 – 5 ein zugrundeliegendes Modell in wachsendem Maße repräsentieren, bei der QU!S bezogen auf das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung, wie es im Manual zur QU!S beschrieben wird. Der Ausprägungsgrad 5 muss also die Ausprägungsgrade 1, 2, 3 und 4 einschließen. Voraussetzung für das Vorliegen einer Guttman-Skala ist der kontinuierliche Anstieg der Zuordnungen in einem Kriterium ohne Auslassungen, in der QU!S also bezogen auf die Ausprägungsgrade des jeweiligen Qualitätsstandards. Auslassungen im kontinuierlichen Anstieg werden als Fehler im Rahmen einer Guttman-Skala gewertet. Im Qualitätsstandard 1.4 wird z.B. das Vorliegen der Ausprägungsgrade 1, 2 und 3 bestätigt. Der Ausprägungsgrad 4 kann nicht bestätigt werden, der Ausprägungsgrad 5 aber schon. Der nicht vorliegende Ausprägungsgrad 4 ist im Rahmen der Guttman-Skala als Fehler zu werten.

Es wird nun im Rahmen der Item-Analyse auf der Basis einer Guttman-Skala vorgeschlagen, dass nur eine bestimmte Fehlerzahl zu tolerieren ist. Die Formel zur Berechnung des Reproduzierbarkeitskoeffizienten (REP) im Rahmen der Guttman-Skala lautet (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 226; Bühner, 2010, S. 311f.):

$$REP = 1 - \frac{\text{Zahl der Fehler}}{\text{Zahl der items} \times \text{Zahl der Probanden}} \quad (1)$$

Der Wert für REP sollte größer als 0,9 sein. Damit ist eine gewisse Toleranz gegenüber Abweichungen im kontinuierlichen Aufbau der Einschätzungen auf der Guttman-Skala gemeint, die beispielsweise in Abhängigkeit von kulturellen Unterschieden in der Untersuchungsgruppe auftreten können. Im vorliegenden Pretest zur QU!S wird davon ausgegangen, dass sich die Kulturen der Schulen zwischen den Schulformen und den beteiligten Regionen soweit unterscheiden, dass ein einheitliches Unter-

suchungsinstrument für die Schulen eines ganzen Bundeslandes immer ein bestimmtes Maß an Abweichungen enthalten wird und die Items einer Skala die vielen verschiedenen Schulkulturen auf der Ebene der einzelnen Schulen nicht vollständig repräsentieren können. Beim Pretest zur QU!S ist folgendes Ergebnis ermittelt worden:

$$REP_{\text{QU!S}} = 1 - \frac{75}{125 \times 10} = 0,94 \quad (2)$$

Das bedeutet, dass bereits beim Pretest von einer zufriedenstellenden Trennschärfe der Items ausgegangen werden kann. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Guttman-Skala ein strenges Bewertungskriterium für die Qualität einer Skala beinhaltet. Im Rahmen einer qualitativen Analyse der fehlerhaften Items wurden weitere Korrekturen vorgenommen. Korrekturen sind insbesondere an den Stellen erfolgt, an denen es um die Bedeutung von Fördermaterialien und die Bedeutung der Zeit für Kooperation und Gespräch geht. Bei der Konstruktion der QU!S ist erwartet worden, dass Fördermaterialien für die sonderpädagogische Förderung im Sinne einer Mindestqualität vorhanden sein müssen (also z.B. Trainingsprogramme oder förderdiagnostische Materialien). Das ist jedoch in vielen Schulen noch nicht der Fall. Insofern wird dieser Aspekt in der revidierten Fassung der QU!S für die Hauptuntersuchung als höhere Qualitätsstufe gewertet. Auch bei den Zeiträumen für Kooperation und Gespräch ergibt sich im Pretest die Rückmeldung, dass dies in Schulen häufig nicht vorausgesetzt werden kann. Auch in diesem Fall wird das Zeitmanagement für Kooperation und Gespräch in der revidierten Fassung der QU!S als höhere Qualitätsstufe gewertet.

Tabelle 1: Inklusive Qualität in den Schulen des Pretests (N=10)

	<i>M</i>	<i>M%</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Qualitätsebene 1	2,34	46,8	1,28	0,00	3,80
Qualitätsebene 2	2,76	55,2	1,35	1,20	4,80
Qualitätsebene 3	1,90	38,0	1,09	0,40	3,60
Qualitätsebene 4	1,82	36,4	0,85	0,20	3,40
Qualitätsebene 5	2,50	50,0	0,99	1,40	4,60

Anmerkungen:

1. Min. = 0, Max. = 5
2. Qualitätsebene 1 (Kinder mit individuellen Bedürfnissen), Qualitätsebene 2 (inklusive Unterricht), Qualitätsebene 3 (multidisziplinäre Teams), Qualitätsebene 4 (Schulleben und Schulkonzept), Qualitätsebene 5 (externe Vernetzung)
3. M=arithmetisches Mittel, SD=Standardabweichung, Min.= kleinster Wert, Max.: größter Wert

Ergebnisse der Schulen des Pretests (N=10)

Bezogen auf die fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung kommen die Schulen des Pretests im Gesamtüberblick zu folgenden Ergebnissen:

Im Sinne der Guttman-Skala sind hier nur die Werte einbezogen worden, die kontinuierlich aufsteigen. Die höchste Qualität erreichen die Schulen des Pretests auf der Qualitätsebene 2 (Unterricht). Das wird auch durch den Maximalwert von 4,80 noch einmal bestätigt. Aber auch die Qualitätsebene 5 (Vernetzung) liegt noch in einem Bereich mittlerer Qualität (Maximalwert: 4,60) und ebenso die Qualitätsebene 1 (Förderung) mit einem knapp unter der mittleren Qualität liegenden Wert. Davon weichen deutlich die Qualitätsebene 3 (Team) und die Qualitätsebene 4 (Schulkonzept) ab. Mit Standardabweichungen zwischen 0,85 und 1,35 liegt die Streuung in einem tolerierbaren Bereich. Auf den Qualitätsebenen 1 und 2 liegt die Streuung etwas höher, was darauf hindeutet, dass die Situation in den untersuchten Schulen des Pretests hier noch deutlicher voneinander abweicht. Die Minimal- und Maximalwerte zeigen überdies, dass keine Eingabefehler vorliegen.

Rückmeldung an die Schulen

Die Schulen selbst erhalten über die Gesamtauswertung hinaus ihr individuelles Profil in Form des QU!S-Mosaiks. Hier sind ausnahmslos alle erreichten Items gekennzeichnet und graphisch aufbereitet. Außerdem haben bis zum Ende des Schuljahres 2014/ 2015 alle Schulen der Hauptuntersuchung ein Poster mit ihren eigenen Ergebnissen in graphischer Form und ein Geheft mit den ausformulierten erreichten Qualitätsstandards erhalten. Die Schulen können diese Rückmeldung auch als Grundlage für die weitere inklusive Schulentwicklungsarbeit verwenden. Rückmeldungen aus den Schulen mit dem Profil Inklusion zeigen, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrerkollegien diese Form des Feedbacks als konstruktive Anregung aufgegriffen haben und anhand der Ergebnisse der QU!S nun die weitere Schulentwicklungsarbeit gestalten wollen.

Qualität der Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (Ergebnisse)

In den Schuljahren 2013/ 2014 sowie 2014/ 2015 werden insgesamt 62 Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion in

allen Regierungsbezirken Bayerns besucht. Voraussetzung für die Aufnahme in die Untersuchungsgruppe ist, dass die Schulen mindestens ein Jahr Erfahrungen mit dem Profil Inklusion sammeln können. Außerdem müssen die Schulen ihre Bereitschaft zur Mitarbeit in der QU!S-Studie erklären.

Die Items der QU!S werden vom jeweiligen Beurteilungsteam auf Basis einer zweistündigen Unterrichtsbeobachtung in einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einem ca. 45-minütigen Gespräch mit der Klassenleitung und nach Möglichkeit auch mit der sonderpädagogischen Lehrkraft, die in der Klasse tätig ist und dem 45-minütigen Gespräch mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter ausgewertet.

Untersuchungsgruppe der Hauptuntersuchung

Von den insgesamt 114 Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (Stand Schuljahr 2013/2014, lt. Angaben des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) nehmen 62 Schu-

len an der Untersuchung teil. Dies entspricht einem Anteil von 54,4%. Die Durchführung der Studie bezieht sich auf Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion in Bayern. Unter Mittelschulen sind die ehemaligen Hauptschulen in Bayern zu verstehen. Diese werden in Bayern in Mittelschulen umbenannt und umfassen die Jahrgangsstufen 5 – 9 oder 5 – 10. Die 62 Schulen teilen sich auf in Grundschulen ($N=42$; 49,4%) und Mittelschulen ($N=20$; 68,9%). Alle 62 Schulen haben einen öffentlichen Träger.

Bei der Auswahl der Schulen ist darauf geachtet worden, dass die unterschiedlichen Regierungsbezirke in möglichst ähnlichem Umfang vertreten sind. Die 62 Schulen der Hauptuntersuchung lassen sich – unterschieden nach Schulform – den verschiedenen Regierungsbezirken wie folgt zuordnen.

Über die Hälfte der Schulen (36 von 62 Schulen und damit 58,1%) liegen in Orten mit bis zu 15.000 Einwohnern. In Städten mit 15.000 bis 50.000 Einwohnern sind demgegenüber nur zehn Schulen angesiedelt (16,7%). Vier Schulen (6,5%) sind in

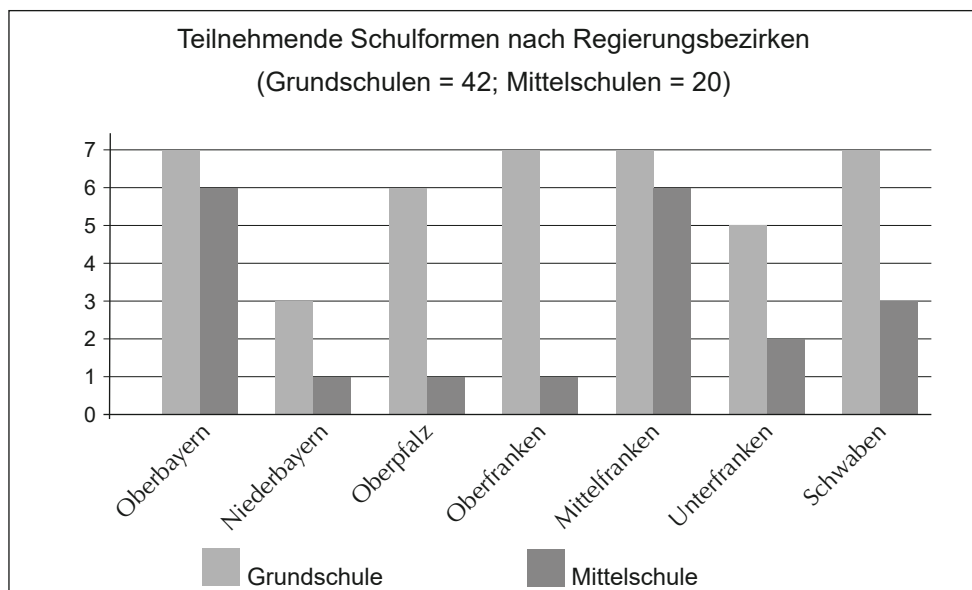


Abbildung 5: Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie nach Regierungsbezirken

Städten mit 50.000 bis 100.000 Einwohnern anzutreffen. 12 Schulen (19,4%) befinden sich in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern. Auffällig ist, dass sich in der Untersuchungsgruppe 20 von 42 Grundschulen (47,6%) und 16 von 20 Mittelschulen (80%) in Orten mit weniger als 15.000 Einwohnern befinden. Damit sind in der Hauptuntersuchung im Gegensatz zur Untersuchungsgruppe des Pretests deutlich mehr Schulen in Orten mit einer geringeren Einwohnerzahl zu finden.

Die Mehrheit der befragten Schulen (93,5%) verfügt über ein Ganztagsangebot. 40 von 42 Grundschulen (95,2%) und 18 von 20 Mittelschulen (90%) bieten unterschiedliche und teilweise auch mehrere Formen des Ganztags an (gebundener Ganztag, offener Ganztag oder erweiterte Mittagsbetreuung).

In der Untersuchungsgruppe der 62 Schulen sind insgesamt 14.529 Schülerinnen (48,6%) und Schüler (51,4%) erfasst (vgl. Tab. 2). Das entspricht in etwa dem bayernweiten Anteil der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/ 2015 an Grund- sowie Hauptschulen in Bayern (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2015, S. 5). Dort machen die Schülerinnen 47,8% und die Schüler 52,2% der gesamten Schülerzahl aus.

9745 Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund stehen in den 62 Schulen der QU!S-Hauptuntersuchung

4784 mit Migrationshintergrund gegenüber. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beträgt damit 32,9%. Dieser Anteil entspricht in etwa dem bayernweiten Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 30,4% [errechneter Durchschnittswert aus den Angaben für die Grundschule (26,5%) und für die Hauptschule in Bayern (34,2%), Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2014b, S. 20)].

Bei der Frage nach der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den jeweiligen Schulen können die Angaben von 59 Schulen ausgewertet werden.

An 59 Schulen mit insgesamt 13.849 Schülerinnen und Schülern haben 1.642 Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieser teilt sich auf verschiedene Förderschwerpunkte auf. In der folgenden Tabelle ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Förderschwerpunkt angegeben sowie deren prozentualer Anteil zur Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der QU!S-Hauptuntersuchung (N=1.642). Daneben befinden sich Angaben zu Bayern und Deutschland. Hierzu werden die Daten zu den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern an Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2013/2014 herangezogen.

Tabelle 2: Schülerzahlen in den Schulen mit dem Profil Inklusion in der QU!S-Studie (N=62)

Migrationshintergrund \ Geschlecht	mit Migrationshintergrund		ohne Migrationshintergrund		Schülerzahlen Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Mädchen	2.334	48,8	4.735	48,6	7.069	48,7
Jungen	2.450	51,2	5.010	51,4	7.460	51,4
Gesamt	4.784	100,0	9.745	100,0	14.529	100,1

Anmerkungen: Der Migrationshintergrund wird wie folgt definiert: "Personen mit Migrationshintergrund sind alle Ausländer sowie alle nach 1955 selbst nach Deutschland zugezogenen Personen und deren Kinder" (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2014b, S. 12).

Die 100,1 Prozent in der Spalte „Schülerzahlen Gesamt“ entstehen aufgrund der Rundung auf eine Stelle nach dem Komma.

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen der QU!S-Studie (N=59)

Förderschwerpunkte	Anzahl	Prozent	Prozent (Bayern)	Prozent (Bund)
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen	861	52,4	62,1	44,5
Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	440	26,8	18,7	23,1
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache	155	9,4	11,8	17,9
Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	72	4,4	2,5	3,5
Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	41	2,5	2,1	5,1
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Autismus	34	2,1	?	?
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören	32	1,9	2,3	3,3
Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sehen	7	0,4	0,6	1,4
Gesamt	1.642	100,0	100,0	98,8

Anmerkungen: Die Angaben von 3 Grundschulen konnten nicht berücksichtigt werden. Der Anteil von 98,8 % auf der Bundesebene hängt damit zusammen, dass auf Bundesebene weitere sonderpädagogische Förderschwerpunkte aufgeführt wurden, die in Bayern so nicht gelistet sind (wie z.B. Kranke). Die Angaben für Bayern und den Bund beziehen sich auf die Daten zu den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern an Grund- und Hauptschulen im Schuljahr 2013/ 2014 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 4 und 8). In diesen Angaben sind nicht die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfasst, die in den Schulen mit dem Profil Inklusion in sogenannten Partnerklassen unterrichtet werden, da sie lt. BayEUG 30a weiterhin Schüler der Förderschule bzw. des Förderzentrums sind.

Somit sind in der Untersuchungsgruppe alle Förderschwerpunkte berücksichtigt. Es zeigt sich im Vergleich zu den Angaben in Bayern, dass bei der Untersuchungsgruppe Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen deutlich unterrepräsentiert sind, während Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überrepräsentiert sind (auch im Vergleich zum Bund, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b, S. 4 und 8). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind im Vergleich zu dem Anteil in Bayern und zum Bund ebenfalls unterrepräsentiert. In den Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung sind die Abweichungen in einem Rahmen von bis zu 0,4 Prozent. Damit ist eine Repräsentativität

auf diese Förderschwerpunkte hin – was Bayern betrifft – eher gegeben. Im deutschlandweiten Vergleich sind bezogen auf die zuletzt genannten Förderschwerpunkte deutlichere Differenzen sichtbar. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Untersuchungsgruppe liegt über dem bayernweiten Anteil, was damit erklärt werden könnte, dass Schulen mit Tandem- und Partnerklassen bewusst in die Untersuchungsgruppe miteinbezogen worden sind, um die Vielfalt von Inklusion abbilden zu können.

Technische Qualität der QU!S in der Hauptuntersuchung

Bezüglich der technischen Qualität der QU!S können die Ergebnisse des Pretests

Tabelle 4: Interrateragreement der Qualitätsdimensionen der QU!S auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung

	Übereinstimmung	Cohens Kappa	SE
Qualitätsebene 1	98,9%	0,97	0,01
Qualitätsebene 2	96,5%	0,86	0,02
Qualitätsebene 3	98,9%	0,97	0,01
Qualitätsebene 4	98,7%	0,95	0,01
Qualitätsebene 5	98,8%	0,97	0,01

Anmerkungen: Beobachtungen pro Dimension: N=1488

Qualitätsebene 1 (Kinder mit individuellen Bedürfnissen), Qualitätsebene 2 (inklusive Unterricht), Qualitätsebene 3 (multidisziplinäre Teams), Qualitätsebene 4 (Schulleben und Schulkonzept), Qualitätsebene 5 (externe Vernetzung)

bestätigt werden. Die Konkordanz (interrater-agreement, Bortz & Döring, 2006, S. 162; Bortz & Lienert, 2008, S. 310ff.) zeigt erneut eine sehr gute Reliabilität. Die Übereinstimmung lag durchweg über 90%. Der Kappa-Koeffizient für die Übereinstimmung bei zwei Beurteilerinnen bzw. Beurteilern bezogen auf die untersuchten Schulen liegt bei $k_{QU!S}=0,94$ und bestätigt damit das Ergebnis des Pretests. Bezogen auf die Qualitätsdimensionen der QU!S auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung ergeben sich folgende Werte für die Konkordanz.

Auch hier zeigt sich demnach ein hohe Übereinstimmung der Beurteilungen. Die Überprüfung der Ergebnisse auf das Vorliegen einer Guttman-Skala übertrifft die Ergebnisse des Pretests. Der Reproduktions-

koeffizient war insgesamt $REP_{QU!S}=0,97$ ($REP_{Dim1}=0,97$, $REP_{Dim2}=0,97$, $REP_{Dim3}=0,98$, $REP_{Dim4}=0,98$, $REP_{Dim5}=0,98$) und zeigt, dass auch bei der Hauptuntersuchung davon ausgegangen werden kann, dass die QU!S Skalogramm-Qualität hat. Das ist die höchste Form von Skalenqualität, die mit einer Rating-Skala erreicht werden kann.

Ergebnisse der QU!S-Hauptuntersuchung

Im Einzelnen haben die Schulen mit dem Profil Inklusion auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung die folgenden Durchschnittswerte erreicht:

Tabelle 5: Inklusive Qualität in Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (N=62)

	M	M%	SD	Min.	Max.
Qualitätsebene 1	3,94	78,8	0,87	1,40	5,00
Qualitätsebene 2	4,15	83,0	0,66	1,40	5,00
Qualitätsebene 3	3,92	78,4	0,53	2,80	5,00
Qualitätsebene 4	4,20	84,0	0,67	2,20	5,00
Qualitätsebene 5	3,56	72,2	0,73	2,20	5,00

Anmerkungen: Min. = 0, Max. = 5

Qualitätsebene 1 (Kinder mit individuellen Bedürfnissen), Qualitätsebene 2 (inklusive Unterricht), Qualitätsebene 3 (multidisziplinäre Teams), Qualitätsebene 4 (Schulleben und Schulkonzept), Qualitätsebene 5 (externe Vernetzung)

M=arithmetisches Mittel, SD=Standardabweichung, Min.= kleinster Wert, Max.: größter Wert
Die Daten beziehen sich nur auf Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion.

Schulen mit dem Profil Inklusion erreichen in Bayern auf der Basis der 125 Items der QU!S und verglichen mit dem Qualitätsanspruch der QU!S eine gute Qualität. Vergleichsdaten aus anderen Schulformen, anderen Bundesländern oder anderen Ländern liegen derzeit noch nicht vor. Die Mittelwerte über alle Schulen hinweg liegen auf vier Ebenen deutlich über 75% (Kinder mit individuellen Bedürfnissen, inklusiver Unterricht, multidisziplinäre Teams, Schulleben und Schulkonzept) und auf einer Ebene nahezu bei diesem Wert (externe Vernetzung). Somit erreichen die Schulen mit dem Profil Inklusion im Durchschnitt etwa drei Viertel der 125 Items der QU!S. Die Streuung der Werte liegt hier in einem tolerierbaren Bereich und unterschreitet die Werte des Pretests, was auf eine eher homogene Entwicklung der inklusiven Qualität im Vergleich der Schulen mit dem Profil Inklusion hinweist.

Dabei ist zu bedenken, dass mit der QU!S eine strenge Qualitätsprüfung vorgenommen wird. Es gehen nur Werte in die

Auswertung ein, bei denen die beiden Beurteilenden übereinstimmen. Weichen die Einschätzungen voneinander ab, so wurde dieses Item als nicht erreicht gewertet. Außerdem können unter dem Anspruch einer Guttman-Skala nur die Werte berücksichtigt werden, die kontinuierlich ansteigen von 1 bis 5. Fehler im Sinne der Guttman-Skala führen dazu, dass nur die Werte bis zum fehlenden Wert berücksichtigt werden konnten. Abb. 6 verdeutlicht die erreichte inklusive Qualität der Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern noch einmal.

Diskussion

Entwicklungsstand der inklusiven Schulentwicklung in Bayern

Mit der Hauptuntersuchung kann bestätigt werden, dass die Beurteilerinnen und Beurteiler von dem zugrunde liegenden

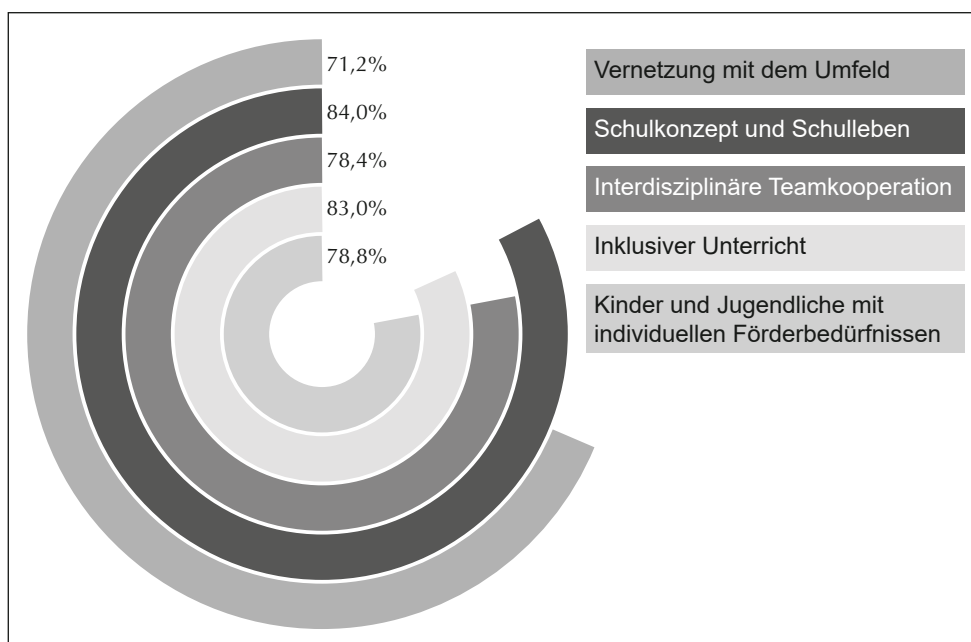


Abbildung 6: Inklusive Qualität in Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern (N=62)

Mehrebenenmodell sowie den Qualitätsstandards und Ausprägungsgraden auch theoretisch überzeugt sind und dies als gemeinsame Modellvorstellung akzeptiert haben. Das ist sicher ebenso ein Ergebnis aus dem intensiven QU!S-Training und den vorausgegangenen Erfahrungen mit den Schulen des Pretests. Insofern soll die QU!S-Studie eine gesicherte Datengrundlage für die individuelle Schulberatung und die Lehrerfortbildung zur inklusiven Schulentwicklung liefern (Heimlich & Wilfert 2014). Die Konsequenzen aus der Beurteilung mit der QU!S beziehen sich also auf einen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf von Schulen. Letztlich werden damit die Voraussetzungen für Beratungs- und Fortbildungsangebote geschaffen, die auf die einzelne Schule ausgerichtet sind. Eine Einschätzung des Entwicklungsstandes der Schulen mit dem Profil Inklusion erfolgt nun zusammenfassend auf der Basis der fünf Ebenen des Modells der inklusiven Schulentwicklung, bevor auf die Grenzen der QU!S-Studie eingegangen wird.

Interpretation der Ergebnisse zur Hauptuntersuchung der QU!S

Auf der *Ebene 1 (Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen)* kann konstatiert werden, dass die sonderpädagogische Förderung über Förderdiagnostische Berichte bzw. Sonderpädagogische Gutachten und Förderpläne in die allgemeine Schule hineinwächst. Die Schulen mit dem Profil Inklusion stellen nicht nur die Förderdiagnostik sicher, sondern tragen auch dafür Sorge, dass Fördermaßnahmen regelmäßig evaluiert und dann fortgeschrieben werden. Dies gilt allerdings möglicherweise noch nicht für alle Förderschwerpunkte. In inklusiven Klassen besteht durchweg ein Bewusstsein für die Bedeutung der individuellen Lernvoraussetzungen bei allen Schülerinnen und Schülern. Auch die Eltern werden in dieses Bemühen um ein differenziertes Eingehen auf einzelne Schülerinnen und Schüler regelmäßig mit einbezogen.

Der *inklusive Unterricht (Ebene 2)* weist in den untersuchten Schulen durchweg eine gute Qualität auf. Neben weiterhin notwendigen strukturiert-lehrerzentrierten Phasen zeichnet sich der inklusive Unterricht in vielen Schulen durch ein hohes Maß an Methodenwechsel aus. Außerdem bemühen sich die Schulen mit dem Profil Inklusion um haltgebende Strukturen, die den Kindern und Jugendlichen in wiederkehrenden Ritualen und Strukturierungshilfen die Möglichkeit bieten, sich in einer heterogenen Lerngruppe zu orientieren.

Die *interdisziplinäre Teamkooperation (Ebene 3)* hat sich in den Schulen mit dem Profil Inklusion praktisch durchgesetzt. Das geht auch bis hinein in ausgedehnte Phasen des team-teaching. Allerdings leidet die Teamarbeit unter höchst eingeschränkten und nur in geringem Maße institutionell abgesicherten Strukturen. Vielfach müssen sich die Lehrkräfte bei der internen Kooperation in der Schule auf informelle Absprachen beschränken. Nur in einigen wenigen Schulen sind feste Gesprächstermine in jeder Schulwoche vereinbart bzw. überhaupt möglich. Ersatzweise übernehmen Telefon und E-Mail die Funktion der Absprache, was nicht selten deutlich über die Arbeitszeit der Lehrkräfte hinausgeht und in der Freizeit stattfinden muss.

Alle Schulen mit dem Profil Inklusion müssen ein *Schulkonzept (Ebene 4)* einreichen und ihr *Schulleben* neu gestalten. Insofern gehört die Arbeit am Schulkonzept und am Schulleben zum festen Bestandteil der Schulentwicklungsarbeit. Allerdings bezieht sich diese Arbeit zum überwiegenden Teil auf die Schulleitung und das Lehrerkollegium. Eltern sind meist nur über den Elternbeirat mit eingebunden. Es gelingt in der Regel nicht, die Eltern in die Arbeit am Schulkonzept oder am Leitbild Inklusion aktiv mit einzubeziehen, was auch von einigen Schulen gar nicht gewünscht wird.

Die *Vernetzung mit dem Umfeld (Ebene 5)* liegt bei vielen Schulen mit dem Profil Inklusion in vielfältigen Kontakten zum umgebenden Stadtteil bzw. zur jeweiligen Ge-

meinde in der Regel vor. Diese externe Kooperation bezieht sich jedoch meist auf unmittelbare Belange der Schule selbst. Es gelingt in vielen Schulen erst in Ansätzen, dass sie sich aktiv an der Entwicklung des Leitbildes Inklusion in der Gemeinde beteiligen. Eine solche inklusive Arbeit über die Schule hinaus geht häufig von einzelnen besonders engagierten Lehrkräften aus.

Aus den Stimmen der Lehrkräfte und Schulleitungen der besuchten Schulen wird immer wieder der Bedarf nach Unterstützung und Entlastung deutlich. Hier gilt es, die Schulen in ihrem inklusiven Prozess nicht allein zu lassen und wirksame Unterstützungssysteme zu installieren. Mit dem Aufbau der Beratungsstellen Inklusion in allen Schulämtern Bayerns ist hier bereits ein wichtiger Schritt unternommen worden, damit Inklusion nicht nur auf den Schultern der vielen engagierten Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern ruht. Darüber hinaus besteht dringender Bedarf an Beratungsangeboten für Schulen mit dem Profil Inklusion sowie entsprechender standortbezogener Fortbildungsangebote im Rahmen der Schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF).

Insgesamt zeigt die QU!S-Studie, dass die Schulen mit dem Profil Inklusion in Bayern auf dem Weg sind, die inklusive Arbeit institutionell zu verankern. Sie bilden kooperative Strukturen aus, die nach einer Phase der Konsolidierung innerhalb der ersten zwei bis drei Schuljahre die inklusive Arbeit nachhaltig absichern sollen. Dieser Prozess der Institutionalisierung bedarf allerdings der Unterstützung von außen, beispielsweise durch sog. „*outside change agents*“ im Sinne von externen Schulberatungen, wie sie in der inklusiven Schulentwicklung in den USA bekannt geworden sind (Johnson, 2013). Aus diesem Grunde ist für Bayern die flächendeckende Ausbildung von Qualitätsfachberatungen für Schulen mit dem Profil Inklusion auf der Basis der QU!S geplant.

Grenzen der QU!S-Studie

Der Vorteil der Studie durch die Verschränkung von Leitfaden, Ratertraining und Qualitätsskala ist auch gleichzeitig die Limitation. So kann aktuell nicht ausgeschlossen werden, dass untrainierte Personen oder Schulen mit einem anderen Schwerpunkt in der Inklusion zu verzerrten Ergebnissen führen. Zwar wird in der Entwicklung der QU!S versucht, einen möglichst breiten Konsens durch das Expertenrating und die qualitative Analyse miteinzubeziehen, dies wird bisher jedoch nicht gemessen. Die relativ kleine Stichprobe der Hauptuntersuchung ($n=62$ Schulen), die sich überdies ausschließlich auf Grund- und Mittelschulen im Bundesland Bayern bezieht, hat eine vergleichsweise kurze Phase der inklusiven Schulentwicklung vorweisen können. Andere bildungspolitische Vorgaben in weiteren Bundesländern oder in deutschsprachigen Nachbarländern könnten möglicherweise zu anderen Ergebnissen führen. Insofern ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse der QU!S-Studie auf andere Bundesländer sicher nur eingeschränkt möglich. Außerdem sind zwar alle Förderschwerpunkte in der QU!S-Studie präsent, allerdings in abweichender Gewichtung im Vergleich zum bayernweiten Anteil bzw. zur Verteilung im Bundesgebiet. Auch dadurch ergeben sich Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentativität der Studie. Zu bedenken ist ebenfalls, dass die Untersuchung in der Regel einen Schulvormittag in den Schulen beanspruchte, was nur einen begrenzten Einblick in den Schulalltag vermitteln konnte. Außerdem ermöglicht die QU!S-Studie keine Aussagen über die Stabilität der erreichten Qualität bezogen auf einen längeren Zeitraum. Schließlich handelt es sich bei den Daten der QU!S-Studie um Fremdeinschätzungen externer Beurteiler. Von Interesse wäre für die Zukunft deshalb durchaus, nach der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte in den Schulen hinsichtlich des erreichten Standes der inklusiven Schulentwicklung auf den verschiedenen Entwick-

lungsebenen zu fragen. Außerdem sollten Folgestudien die Situation in den anderen Bundesländern und in den deutschsprachigen Nachbarländern berücksichtigen.

Literatur

- Bayerisches Landesamt für Statistik (2015). *Bayerische Schulen im Schuljahr 2014/15. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen Stand: Herbst 2014*. Name des Dokumentes: B0100C 201400.pdf. https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product_info.php?info=p42608_Bayerische-Schulen--Eckzahlen-saemtlicher-Schularten---Schuljahr-2014-15--Dateiausgabe.html (Zugriff am 14.09.2016).
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014a). *Bayerische Schulen im Schuljahr 2013/14. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen Stand: Herbst 2013*. Name des Dokumentes B0100C 201300.pdf. https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product_info.php?info=p41981_Bayerische-Schulen--Eckzahlen-saemtlicher-Schularten---Schuljahr-2013-14--Dateiausgabe.html&XTCSid=2dc534aa1d6376d36a0f1b9f4c42753f (Zugriff am 14.09.2016).
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014b). *Zensus 2011. Ergebnisse für Bayern*. https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/zensus/broschuere_endgueltigeergebnisse_ly17.pdf (Zugriff am 14.09.2016).
- Bischoff, J. (2011). Kooperation in inklusiven Kontexten. Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojektes. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke und M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 205–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.) (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion (Revised)*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die Klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson Education.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41*, 73–92.
- Ditton, H. (2016). Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen. In U. Steffens und T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 65–94). Münster: Waxmann.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule, 102*, 115–129.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift Pädagogik, Beiheft 53*, 190–209.
- Fend, H. (2016). Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik. In U. Steffens und T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 29–43). Münster: Waxmann.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (2013). *Profilbildung inklusive*

- Schule – ein Leitfaden für die Praxis* (2. Aufl.). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., & Jacobs, S. (Hrsg.) (2001): *Integrative Schulentwicklung. Das Beispiel der IGS Halle/ S.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., & Kahlert, J. (Hrsg.) (2014). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde und Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., & Leiner, J. (2015). *Analyse ausgewählter Konzepte von bayerischen Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ – unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit gravierenden Lernschwierigkeiten* (Forschungsbericht Nr. 10. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU München, Juli 2015) http://www.edu.lmu.de/lbp/forschung/forsch_integr_foerd/forschungsberichte/forsch_bericht_nr_10.pdf (Zugriff am 14.09.2016).
- Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert de Icaza, K., & Gebhardt, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., & Wilfert de Icaza, K. (2014a). *Auswertung des Pretests zur Teilstudie „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)“ im „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S)“ – ein Zwischenbericht* (Forschungsbericht Nr. 9. München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU München, Juli 2014) http://www.edu.lmu.de/lbp/forschung/forsch_integr_foerd/forschungsberichte/berichtnr9.pdf (Zugriff am 14.09.2016).
- Heimlich, U., & Wilfert de Icaza, K. (2014b). *Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 104–119.
- Hinz, A. (2007). *Inklusive Qualität von Schule. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 10–21.
- Johnson, M. (2013). *Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland? Eine Analyse der Vermittlung von Ansätzen der Inklusion durch die Zusammenarbeit mit einem outside change agent*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E. (2016). *Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung?* In U. Steffens und T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 45–64). Münster: Waxmann.
- Lumer, B. (2001). *Integration behinderter Kinder. Erfahrungen, Reflexionen, Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lupart, J., Whitley, J., Odishaw, J., & McDonald, L. (2008). *Whole School Evaluation and Inclusion: How Elementary School Participants Perceive Their Learning Community. International Journal of Whole Schooling*, 4, 40–65.
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., Gichuru, M. (2016). *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and Factor Structure. Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 2–12.
- Polat, S., Arslan, Y., & Ölçüm, D. (2017). *Diversity Leadership Skills of School Administrators: A Scale Developmental Study. Issues in Educational Research*, 27, 512–526.
- Pospeschill, M. (2013). *Empirische Methoden in der Psychologie*. München, Basel: Reinhardt.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E. N. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.) (2013). *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. Wien, AT: Fakultas.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014a): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014 Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf (Zugriff am 14.09.2016).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014b): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/2014. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2013.pdf (Zugriff am 14.09.2016).
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practises. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12–21.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). Can Teachers Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practises? *Australasian Journal of Special Education*, 1-18 (available on CJO 2015 DOI: 10.1017/jse.2015.14).
- Speck, O. (1999). *Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit*. München: Reinhardt.
- Steffens, U., & Bargel, T. (2016). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S., Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rüggener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Weiß, S. (2016). Die partizipativ-inklusive Schule. In E. Kiel und S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis der Schulinnovation* (S. 113–135). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilhelm, M., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G.L. (Hrsg.) (2006). *Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur*. Weinheim: Beltz.
- Zollondz, H.-D. (2011). *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. München, Berlin: DeGruyter Oldenbourg.

Ulrich Heimlich, PhD

Department Pädagogik und Rehabilitation

Ludwig-Maximilians-Universität München

Leopoldstraße 13

80802 München

Telefon: +49 (0) 89 / 2180 - 5122

E-Mail: Ulrich.Heimlich@lmu.de

Erstmalig eingereicht: 21.11.2017

Überarbeitung eingereicht: 28.04.2018

Angenommen: 12.06.2018