Pädagogische Hochschule Freiburg

Auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schule

Einzelfallanalyse im Kanton Freiburg
mit dem Index für Inklusion

Bachelorarbeit

von

Joanne Delles

joanne.delles@unifr.ch

Betreuung der Arbeit: Carla Jana Svaton

Fribourg, 10. Dezember 2022

Dank

An dieser Stelle möchte ich all jenen meinen herzlichen Dank aussprechen, welche auf ihre Weise dazu beigetragen haben, dass ich diese Bachelorarbeit schreiben konnte: Als erstes danke ich der Schulleiterin für die Bereitschaft und Offenheit, mich an ihren Überlegungen zur Schulentwicklung teilhaben zu lassen sowie meiner Familie und meinen Freund:innen für die emotionale Unterstützung.

Besonders gilt mein Dank auch meiner Tutorin Carla Jana Svaton, für alle ihre Tipps und die Begleitung des gesamten Prozesses dieser Forschungs- und Schreibarbeit. Ich habe mit dieser Arbeit gelernt, dass die Realisierung einer inklusiven „Schule für alle“ weit mehr umfasst, als den Unterricht, den ich als Lehrerin planen und in direkter Interaktion mit den Schüler:innen umsetzen kann.

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht die aktuelle Schul- und Unterrichtsentwicklung, welche unter dem dominanten bildungspolitischen Diskurs der Inklusiven Bildung steht. Der Fokus liegt auf der Vision der Inklusion, die Institutionen vertreten müssen. Daher wird der Stand einer Schweizer Schule im Kanton Freiburg analysiert. Der empirische Teil basiert auf dem *Index für Inklusion*, welcher beobachtet, inwiefern eine Schule im Hinblick auf die Vision einer „Schule für alle“ ausgerüstet ist. Die Einzelfallanalyse basiert auf Interviews mit der Schulleitung, Beobachtungen im Schulalltag, einer Analyse der Homepage und einer Dokumentenanalyse. Anhand der analysierten Schule zeigt sich exemplarisch, dass inklusive Ansätze zwar durchaus zu beobachten sind, diese aber als Schwerpunkte der Schule explizit weiterentwickelt werden müssten. Inklusive Bildung ist demzufolge eine Vision, deren Prozess zeitaufwändig ist und das Engagement aller Akteur:innen erfordert.

Inhalt

Dank *1*

Abstract *2*

1 Einleitung: Auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schule ***4***

1.1 Ausgangslage und Problemstellung **4**

1.2 Zielsetzung: Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem Index für Inklusion **7**

1.3 Zum Aufbau der Arbeit **9**

2 Index für Inklusion ***10***

2.1 Bedeutung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken **10**

2.2 Dimensionen und Indikatoren einer „Schule für alle“ **14**

2.3 Inklusive Schulentwicklungsprozesse mit dem *Index als* Wegweiser **17**

3 Methodisches Vorgehen ***20***

3.1 Qualitatives Forschungsdesign **20**

3.2 Zur Datenerhebung: Zugang zum Feld und Erhebungsinstrumente **24**

3.3 Zur Datenauswertung: Inhaltsanalytisches Verfahren nach Kuckartz **27**

4 Einzelfallanalyse: Ergebnisdarstellung und Interpretation ***29***

4.1 Schul- und Unterrichtsentwicklung **29**

4.2 Inklusive Kulturen schaffen **32**

4.3 Inklusive Strukturen etablieren **34**

4.4 Inklusive Praktiken entwickeln **36**

4.5 Integration in Abgrenzung zur Inklusion **37**

5 Zusammenfassung und Diskussion ***39***

5.1 Diskussion der Ergebnisse und kritische Würdigung **39**

5.2 Zum Schluss: Offene Fragen und Ausblick **42**

Verzeichnisse ***44***

Literatur **44**

Abbildungen **46**

Tabellen **46**

Anhang ***47***

1 Einleitung: Auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schule

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNO, 2006) durch die Schweiz im Jahre 2014 wird die Forderung nach Gleichberechtigung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in sämtlichen gesellschaftlichen Ebenen zum politischen Programm. „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (UNO, 2006). Im Bildungsbereich soll sichergestellt werden, dass alle Kinder mit und ohne Behinderungen Zugang zu einem inklusiven, alle einbeziehenden, qualitativ hochwertigen Bildungssystem haben. Die Forderung nach Prinzipien der Integration und Teilhabe bildet sich auch in der öffentlichen Volksschule ab.

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), 2006 durch die UNO angenommen, fordert die Mitgliedsländer auf, die Integration zu einer Priorität zu erklären und gleichzeitig zu garantieren, dass jedem Kind die pädagogischen Massnahmen zugutekommen, die es benötigt. Zudem reglementiert die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) die notwendigen Rahmenbedingungen für die Massnahmen im Bereich Sonderpädagogik. Die Kantone haben in dieser Vereinbarung den Grundsatz aufgenommen, dass die Integration von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen, insbesondere mit Behinderung, der Separation vorgezogen werden soll (Art. 1, Bst. b).

Durch die bildungspolitischen Vorgaben ist jede Schule dazu verpflichtet, sich der gestellten Aufgabe der Weiterentwicklung der Schulqualität in Bezug auf inklusive Bildung zu widmen. Die Schulleitungen im Kanton Freiburg sind demzufolge mit den Implikationen für eine entsprechende Gestaltung der Schul- und Unterrichtsentwicklung konfrontiert. Laut Bühler-Garcìa (2017) gilt jedes Kind als integrationsfähig, wenn die Schule inklusiv gestaltet wird. In jedem Fall bedeutet Inklusion, dass eine Einrichtung mitsamt seinem Kollegium herausgefordert ist, auf die Vielfalt der Kinder mit pädagogischen Formen der Zusammenarbeit zu antworten (Wocken, 2011, S. 112).

1.1.1 Paradigmenwechsel: Von einer „traditionellen“ Sonderpädagogik zur Forderung nach „Inklusiver Bildung“

Anhand des Umgangs mit Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf im historischen Verlauf der letzten rund 100 Jahre, lassen sich verschiedene Paradigmenwechsel nachvollziehen, welche den Wandel der Sonderpädagogik im Laufe der Zeit darstellen. Der konstatierte Paradigmenwechsel führte Schulen weg von Behinderung als defizitäre Eigenschaft der Behinderten, hin zur Frage der gesellschaftlichen Perspektive für Menschen mit Behinderung.

Wocken (2011, S. 77) stellt die „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ dar, welche die Entwicklung des Integrationsverständnisses beinhalten. Er interpretiert die Entwicklung als Zusammenspiel von Anerkennungsformen und Rechten.

Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik (nach Wocken, 2011)

Stufe	***Rechte***	***Anerkennungsform***
4. Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
3. Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2. Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1. Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0. Extinktion	Keine Rechte	Keine Anerkennung

„Behinderte Kinder“ wurden lange als bildungsunfähig erachtet, ihnen wurde der Schulbesuch verboten und das Bildungsrecht abgesprochen. Die Gesellschaft verhielt sich defizitorientiert und die Exklusion von Kindern mit sonderpädagogsichem Förderbedarf fand statt. Zu Beginn der Institutionalisierung behinderungsspezifischer Bildungseinrichtungen und Heimen für „behinderte Kinder“, bekamen Kinder mit Behinderungen die Anerkennung auf Bildungsrecht, wodurch die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht und Verstaatlichung begann. Ab 1960 finanzierte beispielsweise die Invaliditätsversicherung die Sonderschulung und nicht mehr die Kirche. Hier befindet man sich in der Separation. Ab den 1980er vermehrte sich die gemeinsame Schulung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in der Regelschule. Jedoch handelte es sich meist um behinderungsspezifische Einzelfälle, unter der Voraussetzung, dass die Bedingungen stimmten, das heisst, dass das Kind als „integrierbar“ erachtet wurde. Ab der Jahrtausendwende, im Zuge des verstärkten bildungspolitischen Drucks, insbesondere mit der Ratifizierung der internationalen Behindertenrechtskonvention wird die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Teilsystemen in der nationalen Gesetzgebung verankert. Die Verankerung der kantonalen Bildungsgesetze und Sonderpädagogikkonzepte, gemäss „Sonderpädagogikkonkordat“ (SPK, 2007) und entsprechende interkantonale Standarisierungen in der Bildungspolitik (Abklärungsverfahren, Terminologie, Qualitätssicherung) entstehen ab dem Jahre 2000.

Mit Wocken (2011, S. 76f.) kann aufgezeigt werden, dass die Schule selbst integrationsfähiger wird, wenn die notwendige Unterstützung angeboten werden kann: „Auf jeder Qualitätsstufe

Exklusion, Separation, Integration und Inklusion werden respektable Werte realisiert. (…) Das Recht auf Bildung darf nicht dem Recht auf Teilhabe geopfert werden! (…) Das inklusive Recht auf Selbstbestimmung muss sich in sozialen Bezügen, in sozialer Zugehörigkeit und Verbundenheit realisieren“. Das Ziel einer „Schule für alle“ kann demzufolge nur erreicht werden, wenn die entsprechenden Ressourcen vorhanden sind.
An dieser Stelle kann festgestellt werden, dass schulische Institutionen eine bedeutende Rolle bei der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheiten spielen, da diese sich in den Kulturen einer Schule widerspiegeln.

1.1.2 Dominanter Diskurs der inklusiven Bildungspolitik

Im Kontext der Schule wird im Moment meist von „schulischer Integration“ gesprochen, wobei Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf im Fokus stehen. Der *Index für Inklusion* benutzt bewusst den Begriff Inklusion, denn er meint damit „die Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlicher“ (Boban & Hinz, 2003).
Die Thematik der Schul- und Unterrichtsentwicklung steht ebenfalls unter dem dominanten Diskurs der inklusiven Bildung. Der Fokus liegt demzufolge auf dem Weg Richtung Inklusion, den Institutionen vertreten müssen. Hier wird der Stand einer Schweizer Schule im Kanton Freiburg analysiert, die sich auf diesem Weg hin zu einer „Schule für alle“ bewegt. Im inklusiven Ansatz geht der Blick auf die Institution Schule gezielt auf die Perspektive, welche die Organisation und die Schulentwicklung als Thema einer ganzen Schule ins Zentrum rückt. Es geht demzufolge nicht um die individuellen Absichten einzelner Lehrpersonen im Unterricht einer Klasse, sondern um die Schule als Ganzes, um das Kollegium, um die Strukturen und um die Art, wie Ressourcen verteilt werden.

1.1.3 Lage in der Schweiz

Im Folgenden wird der Blick auf die Schule als Institution gelegt und nicht auf die Wirkung der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, wodurch die Gesetzgebungen auf internationaler sowie auf nationaler Ebene dargestellt werden.
Die Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verabschiedete 1994 die Salamanca-Erklärung. Durch diese Erklärung wurde die erste Basis für die schulische Integration erstellt. Mit der Ratifizierung dieses Dokuments bekräftigte die Schweiz ihre Absicht, die Bildungspolitik in Bezug auf schulische Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu sensibilisieren.
Mit dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, UN-KRK, 1989) werden die Rechte der Menschen mit Behinderung unter 18 Jahren international niedergeschrieben. Das erste Prinzip ist die Anforderung der Nichtdiskriminierung (Art. 2 KRK).

Auf Schweizer Ebene garantiert unter anderem die Bundesverfassung einen ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht (Art. 19) und untersagt jegliche Diskriminierung, die auf körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderungen beruht (Art. 8, Abs. 2).
Ausserdem nimmt das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) die Kantone in die Pflicht, dafür zu sorgen, dass die Grundschulung aller Kinder und ihren spezifischen Bedürfnissen gerecht wird. Des Weiteren fordert es die Kantone auf, die Integration von Kindern mit Behinderung in die Regelschule - mit möglichen entsprechenden Schulungsformen – zu unterstützen (Art. 20, Abs. 1 und 2).
Generell ist die Stossrichtung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems bildungspolitisch vorgegeben. Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2014 hat sich die Schweiz unter anderem für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Inklusive Bildung ist somit laut dem Schulgesetz eine Forderung an alle Schweizer Schulen.
In Hinsicht auf diese Gesetze sind integrative Lösungen separierenden Lösungen vorzuziehen, da die Schule das Wohl und die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes prioritär berücksichtigen, sowie in das schulische Umfeld und die Schulorganisation integrieren muss. Jedoch wird jeder einzelne Fall mit einem standardisierten Verfahren abgeklärt, um die Schulungsform eines Kindes festzulegen.

1.2 Zielsetzung: Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem Index für Inklusion

Diese Arbeit startet unter der Prämisse, dass die Realisierung von Inklusiver Bildung für alle Schüler:innen von Vorteil ist, wie eine Vielzahl von empirischen Studien in Hinblick auf verschiedene Aspekte bestätigen können. Es geht also im Folgenden *nicht* um die Wirkung der gemeinsamen Beschulung von Lernenden mit und ohne sogenannt „besonderen Bildungsbedarf“ in Regelklassen, sondern um die Frage, wie Prozesse der Entwicklung einer Schule für alle gestaltet werden können.
Hierzu wird auf den *Index für Inklusion* zurückgegriffen, welcher den analytischen Rahmen dieser Arbeit bietet. Der Index wurde von einem Team rund um Tony Booth und Mel Ainscow (2000) als Leitfaden für inklusive Schulentwicklung erarbeitet und von Boban und Hinz (2003) für den deutschsprachigen Kontext übersetzt.
Auf Grundlage von drei miteinander verbundenen Dimensionen– den Kulturen, Praktiken und Strukturen – soll eine Bestandsaufnahme oder „Selbstevaluation“ des Schullebens erfolgen, mit dem Ziel, eine inklusive Schule für alle zu entwickeln. Gemäss Boban und Hinz (2003, S. 14ff.) gilt es, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln. Alle drei Dimensionen sind notwendig, um eine inklusive Schule zu

entwickeln. Jedes Schul- und Entwicklungsprogramm muss jede dieser Dimensionen in den Blick nehmen.

Auf der Grundlage der konzeptuellen Unterscheidung von Integration und Inklusion liegt das Ziel dieser Bachelorarbeit darin herauszufinden, inwiefern sich in einer ausgewählten Schule das Anliegen zeigt, sich auf den Weg in Richtung einer „inklusiven Schule“ zu machen. In diesem Zugang liegt der Fokus auf der organisatorischen Ebene der Einzelschule und damit insbesondere den Praktiken der Schulleitung. Insofern wird in der vorliegenden Arbeit auch explizit vom Standpunkt der Schulleitung als Schlüsselperson der Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgegangen.
Darüber hinaus darf aber auch die „Kehrseite der Inklusion“ – namentlich die Selektion und Separation von bestimmten Personengruppen – nicht vergessen werden: Die Beschäftigung mit Fragen der Teilhabe und des Ausschlusses stehen somit im Zentrum der Entwicklung einer inklusionsfähigen Schule. Diese beziehen sich auf Indikatoren für das Gegenteil einer inklusiven Praxis, nämlich exklusive Praktiken, Kulturen der Separation und Exklusion, Strukturen, welche nach bestimmten Leistungskriterien kategorisieren und ausschliessen.
Um die Relevanz des Themas zu verdeutlichen, wird im Folgenden der Entwicklungsstand einer ausgewählten Schule im Hinblick auf die Inklusion erörtert. Deshalb wird eine Analyse der Schulentwicklung in dieser Schule im Kanton Freiburg durchgeführt. Wichtig zu wissen ist, dass Inklusion ein „nicht endender Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller Schüler:innen“ (Boban & Hinz, 2003) ist. Laut Boban und Hinz (2003) ist Inklusion ein Ideal nach dem Schulen streben können, welches aber nie vollständig erreicht wird.
Ziel der Arbeit ist es mit Hilfe des *Index für Inklusion* aufzuzeigen, inwiefern eine Schule in Hinblick auf die Vision einer „Schule für alle“ steht. Dies erfolgt exemplarisch an einer Fallanalyse in einer Schule durch Interviews mit der Schulleitung, Beobachtungen im Schulalltag, eine Analyse der Homepage und eine Dokumentenanalyse. Hauptsächlich werden die Kulturen, Strukturen und Praktiken dieser Schule beobachtet und beschrieben. Anhand dieses Vorgehens möchte die Arbeit aufzeigen in welchen Dimensionen, gemäss *Index für Inklusion,* die Schule bereits in Richtung einer „Schule für alle“ unterwegs ist und wo die Herausforderungen liegen. Ganz allgemein sollen Erkenntnisse zu dem dominanten Diskurs der inklusiven Bildung in einer Schule im Kanton Freiburg und deren Entwicklung Richtung einer „Schule für alle“ erarbeitet werden.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit umfasst nebst den Verzeichnissen und dem Anhang sowie inklusive dieser Einleitung fünf inhaltliche Kapitel: Nachdem in *Kapitel 1* die bildungspolitische Ausgangslage der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in der Schweiz skizziert sowie die Zielsetzung dieser Arbeit dargelegt werden, widmet sich *Kapitel 2* eingehender der Beschreibung des gewählten theoretischen oder schulentwicklungsorientierten Rahmens. Anhand des *Index für Inklusion* werden hier die zentralen Dimensionen für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung erläutert und daraus Fragen generiert, welche es im Rahmen dieser Arbeit, anhand eines Einzelfalls zu prüfen gilt. In *Kapitel 3* wird das methodische Vorgehen der qualitativen Datenerhebung und die gewählte Forschungsmethode für die Einzelfallanalyse einer Schule im Kanton Freiburg erläutert. Zudem werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt und aufgezeigt, wie für die vorliegende Bachelorarbeit Daten erhoben werden sollen. In *Kapitel 4* werden die für die Einzelfallanalyse erhobenen Daten dargestellt, welche inhaltsanalytisch ausgewertet und interpretiert sowie schliesslich kritisch diskutiert werden. *Kapitel 5* fasst die zentralen Erkenntnisse im Sinne einer Schlussfolgerung zusammen und bietet anhand von Hypothesen einen Ausblick und mögliche Schwerpunkte für die Weiterentwicklung der Organisation auf ihrem Weg hin zu einer inklusiven Schule.

2 Index für Inklusion

Im Jahre 2000 erschien die Originalfassung des *Index für Inklusion* von Tony Booth und Mel Ainsow unter dem Originaltitel *Index for Inclusion developing learning and participation in schools* in Grossbritannien. Die erste Auflage wurde in dreijähriger Arbeit von einem Team aus Lehrer:innen, Eltern, Schulvorständen, Forscher:innen und einem Vertreter von Behindertenorganisationen erarbeitet.

Das Konzept des *Index für Inklusion* (kurz: *Index*) hat die Absicht, einen entscheidenden Beitrag dazu zu leisten, Inklusion in der Schulpraxis umzusetzen. Laut Booth und Ainscow (2019) legt das Evaluationsinstrument dar, wie Inklusion, eingebunden in eine „humanistische Wertehaltung, gesellschaftlich entfaltet werden kann und verbindet diese grundlegenden konzeptionellen Ausführungen mit praktischen und detaillierten Anregungen und Hilfestellungen zur Umsetzung“. Die Evaluationsmaterialien, die im *Index* enthalten sind, bestehen aus Indikatoren und Fragen, welche als Hilfen für die Entwicklung einer Schule zur Verfügung gestellt werden.

Der *Index für Inklusion* besteht aus fünf Teilen: *Teil 1* umfasst die zentralen Konzepte und inklusionstheoretischen Ansätze, welche dem Instrument zugrunde liegen; *Teil 2* beschreibt Möglichkeiten mit konkreten Vorschlägen, den *Index*-Prozess zu gestalten; *Teil 3* enthält die Materialien für die Analyse anhand von Indikatoren und Fragen; *Teil 4* zeigt einige Beispiele von Fragebögen, die zur Unterstützung dieses qualitativ orientierten Entwicklungsprozesses herangezogen werden können; *Teil 5* enthält weiterführende Literatur sowie ein Glossar mit hilfreichen Erklärungen für zentrale Begriffe, wie sie im *Index* verwendet werden.

Im Folgenden soll geklärt werden, wie der *Index* konstruiert wurde und welche Aspekte und Prozesse relevant für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sind.

2.1 Bedeutung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken

Im Jahre 2003 übersetzten Ines Boban, Lehrerin für Sonderpädagogik, und Andreas Hinz, Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, anschliessend den *Index für Inklusion* für deutschsprachige Schulen. Die Integrationspädagog:innen, die sich mit der zunehmenden Debatte um Schulqualität auseinandersetzten, begegneten dem *Index* erstmalig in der Verbindung zwischen Prozessen der Schulentwicklung und dem Leitbild der inklusiven „Schule für alle“.

Der *Index* umfasst drei zentrale, miteinander verbundene Dimensionen (vgl. Abb. 1), anhand welcher die Inklusionsfähigkeit einer Schule analysiert werden kann: Um eine inklusive Schule zu entwickeln, gilt es, gemäss Boban und Hinz (2003, S. 14), inklusive *Kulturen* (A) zu schaffen, inklusive *Strukturen* (B) zu etablieren und inklusive *Praktiken* (C) zu entwickeln.

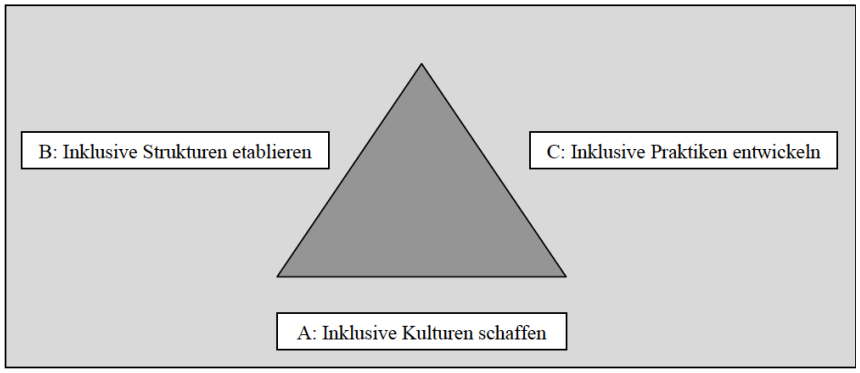

Abbildung 1: Drei Dimensionen des Index für Inklusion: Kulturen, Praktiken und Strukturen (Boban & Hinz, 2003, S.15)

Damit stellt der *Index* ein praxisorientiertes Werkzeug dar, welches allen Akteur:innen einer Schule aufzeigt, was Inklusion für alle Bereiche der Einrichtung bedeuten kann und welche Massnahmen ergriffen werden können, um die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.

In der vorliegenden Arbeit wird, mit Hilfe des *Index,* exemplarisch anhand einer Schule im Kanton Freiburg deren Stand der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf das inklusive Anliegen einer Schule für alle beleuchtet. Diese Einzelfallanalyse kann zu einem späteren Zeitpunkt als Grundlage für die Entwicklung eines inklusiven Schulprogramms dienen.

2.1.1 Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln

Der *Index* wurde mit dem Ziel entwickelt, die Organisationsentwicklung einer Einrichtung in Richtung Inklusion zu unterstützen. Laut Wocken (2009) können mit Hilfe des Leitfadens strukturelle Barrieren, problematische Praktiken und steigerungsfähige Kulturen identifiziert und einer kollektiven Bearbeitung zugeführt werden. Im *Index* wird Inklusion als Prozess und nicht als Zustand angesehen. Definiert wird der Begriff Inklusion im *Index* als „grundlegende Vorstellung eines Miteinanders der Verschiedenen; Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt, die die Heterogenität der Menschen in all ihren Dimensionen wertschätzt und als Gewinn ansieht; hier verstanden als Erweiterung und Optimierung einer oft schwierigen Integrationspraxis und als Leitbild einer „Schule für alle“ (Boban & Hinz, 2003, S. 116).

Inklusion ist demnach ein Ideal nach dem Schulen streben, welches aber nie vollständig erreicht wird. Ziel ist es, die Vielfalt der Schüler:innen als Chance anzusehen. Laut Boban und Hinz (2003, S. 117) ist Vielfalt ein „unbegrenztes Spektrum von Verschiedenheit des Menschen auf der Basis von Gleichwertigkeit, hier auf pädagogisch bedeutsame Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Alter, Begabung, Beeinträchtigung, Erstsprache, Kultur, Hautfarbe, Religion, sexuelle Orientierung und sozialen Hintergrund bezogen“.

Integration hingegen wird nach Boban und Hinz (2003, S. 116) als „Einbeziehung einiger Schüler:innen mit Beeinträchtigung und/oder mit Migrationshintergrund, die eigentlich zum

Ganzen gehören, aber bisher davon ausgeschlossen waren oder von Ausschluss bedroht sind; in der Praxis zuweilen mit einer Vorstellung zweier Gruppen verbunden, von denen die mehrheitliche „die Eigentlichen“ sei“, definiert. Die Überwindung der „Zwei-Gruppen-Theorie“ stellt somit einen wichtigen Schritt in Richtung Inklusion dar. Mit der Rede von der „Zwei-Gruppen-Theorie“ meint Hinz (2002) ursprünglich die Unterscheidung der Gruppe der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Gruppe der Schüler:innen ohne einen solchen.

Durch die bildungspolitischen Vorgaben ist jede Schule dazu verpflichtet, sich der Selbstevaluation zu widmen, wozu der *Index* Vorschläge bietet, um nächste Schritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung systematisch anzugehen. Der *Index* bietet somit einen Analyserahmen für die Bestandaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven einer inklusiven Schule. Der Leitfaden motiviert Schulleitungen dazu, den *Index* in unterschiedlichster Weise zu nutzen, indem sie die Vorschläge auf ihre eigene Situation und ihre eigenen Bedürfnisse modifizieren.
Inzwischen wurde der *Index* bereits für verschiedene Institutionen weiterentwickelt, wie beispielsweise im Werk „*Index für Inklusion - Tageseinrichtung für Kinder: Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln“* von Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston (2006). Diese Weiterentwicklung bietet eine Hilfestellung zur Unterstützung in allen institutionellen Formen von Tageseinrichtungen für Kinder, wie beispielsweise Krippen, Spielplätze, Tagespflege, usw. an.
Die Pädagog:innen entdeckten die gegenseitige Bedingung von kognitivem und sozialem Lernen innerhalb einer Schule durch die Verbindung von Lernen, Leistung und Teilhabe, die als „unbeschränkte Möglichkeit des Miterlebens und Mitgestaltens aller Aspekte einer(Schul-) Situation“ definiert wird (Boban & Hinz, 2003, S. 117).
Der *Index* ist vor allem aber ein Hilfsmittel, bei dem es darum geht, die Verbindung zwischen der Steigerung von Leistungen mit der Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lern- und Lehrumfeldes herzustellen und hilft deshalb dabei, Verbesserungen innerhalb einer Schule weiter voranzutreiben. Schliesslich umfasst der *Index* ein praxisorientiertes Entwicklungsinstrument, das deutlich macht, was Inklusion für alle Aspekte von Schule bedeutet – im Schulhaus, im Lehrer:innenzimmer, im Klassenzimmer und ebenso auf dem Pausenplatz.

2.1.2 Leitsätze für die Entwicklung einer „Schule für alle“

Der *Index für Inklusion* von Boban und Hinz (2003) ist ein Instrumentarium, welches Hinweise zur Entwicklung „inklusiver Schulen“ aufzeigt. In den gegebenen Rahmenbedingungen, welche von Mitgliedern des Netzwerkes *Integrative Schulungsformen* (2007) entwickelt

worden sind, wird aufgezeigt, welche Aspekte der drei verschiedenen Dimensionen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung einer „Schule für alle“ relevant sind. Das Netzwerk setzt sich aus Personen aller Kantone zusammen: Schulische Heilpädagog:innen; Forschende, Schulleitungen, usw. Alle Rahmenbedingungen werden wörtlich aus dem Dokument zitiert.

Tabelle 2: Inklusive Kulturen: Leitsätze für Schul- und Unterrichtsentwicklung

A. Kultur: Schule als Lebens- und Lerngemeinschaft für alle gestalten
▪ **Grundhaltung:** Wir verstehen unsere Schule als Lebens- und Lerngemeinschaft für alle und leben eine Haltung des gegenseitigen Respekts und der Akzeptanz der Vielfalt. ▪ **Leitbild**: Unsere Grundhaltung ist im Leitbild verankert und gelebte Realität an unserer Schule. ▪ **Gemeinschaft:** Wir streben eine Kultur an, in der sich alle willkommen fühlen können. ▪ **Bedürfnisorientierung:** Auf die Bildungsbedürfnisse aller Lernenden wird mit entsprechenden Ressourcen reagiert, um Lernen und Teilhabe zu unterstützen. ▪ **Schulteam:** Für die Umsetzung unserer Schule als Lebens- und Lerngemeinschaft für alle organisieren wir uns im Team und nutzen verschiedene Formen der Zusammenarbeit. ▪ **Ressourcenorientierung:** Unsere Schule nutzt die externen und internen Ressourcen und Kompetenzen aller Beteiligten sinnvoll und flexibel. ▪ **Teilhabe:** Wir strukturieren die partnerschaftliche Zusammenarbeit aller an der Schule Beteiligten und des Umfelds mit dem Ziel unseren Lernenden eine optimale gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Bei dieser Dimension geht es darum, eine Gemeinschaft zu bilden, die alle wertschätzt. Die Werte inklusiver Schulkulturen helfen einer Einrichtung dabei, ihre Strukturen inklusiv zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln. Das Leitbild zeigt beispielsweise die Grundhaltung auf, welche in der Schule gelebt wird. Diese Grundhaltung wird regelmässig zur Qualitätssicherung von der Schulleitung weiterentwickelt.

Tabelle 3: Inklusive Strukturen: Leitsätze für Schul- und Unterrichtsentwicklung

B. Struktur: Schule als geleitete pädagogische Einheit
▪ **Inklusive Schule:** Wir gestalten unsere Schule und ihre Lebens- und Lernarrangements so, dass alle Kinder unseres Einzugsgebietes ihren Bedürfnissen entsprechend angemessene Bildung und Erziehung erhalten. ▪ **Schulleitung:** Unsere Schulleiter:innen sind Expert:innen für eine Schule für alle. ▪ **Pensenpool**: Unsere Schule verfügt über die notwendigen personellen Ressourcen, damit sie den Bildungsbedürfnissen aller Schüler:innen gerecht werden kann. ▪ **Schulergänzende Angebote:** Unsere Schule bietet Tagesstrukturen. ▪ **Behörden:** Die Behörden kennen unsere Vision und nehmen ihre Leistungsfunktion entsprechend wahr. ▪ **Unterstützendes Umfeld:** Unsere Schule sichert und entwickelt ihre Qualität, indem sie mit regionalen Kompetenzzentren zusammenarbeitet.

Diese Dimension stellt sicher, dass alle Akteur:innen einer Einrichtung zur aktiven Teilhabe angeregt werden. Die Schule wird darin bestärkt, den Aussonderungsdruck zu minimieren und auf die Vielfalt der Schüler:innen einzugehen. Die Rolle der Schulleitung spielt bei der Etablierung der Strukturen eine grosse Rolle, da sie sicherstellen muss, dass Inklusion als Leitbild auf allen Ebenen der Schule zu erkennen ist.

Tabelle 4: Inklusive Praktiken: Leitsätze für Schul- und Unterrichtsentwicklung

C. Praxis: Lebens- und Lernarrangements für heterogene Gruppen entwickeln
▪ **Lebens- und Lernarrangements:** Wir gestalten Lebens- und Lernarrangements an unserer Schule, in denen sich unsere Schüler:innen optimal entwickeln können. ▪ **Lerngemeinschaften:** Unsere Lerngemeinschaften tragen der Heterogenität Rechnung, sind flexibel gestaltet und bieten gleichzeitig Konstanz. ▪ **Lernumgebung:** Wir gestalten eine methodisch-didaktische Lernumgebung, die sich für den Umgang mit Vielfalt eignet. ▪ **Lernprozessbegleitung:** Wir begleiten die Lernentwicklung unserer Schüler:innen individuell und differenziert.

Bei dieser Dimension werden die inklusiven Werte der Schule in der Entwicklung der Lernprozesse widergespiegelt. Das Lernen und die globalen Erfahrungen der Kinder werden bei dieser Dimension miteinander verbunden. Die Schüler:innen werden somit selbst als Ressource für das gemeinsame Lernen angesehen.

2.2 Dimensionen und Indikatoren einer „Schule für alle“

Der Titel dieser Arbeit basiert auf dem pädagogischen Zusammenhang des Konzepts einer „Schule für alle“. Diese umfasst: „das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der Schüler:innen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird“ (vgl. Hinz 2004).

Jedes Schul-/Entwicklungsprogramm muss die vorher beschriebenen Dimensionen in den Blick nehmen. Zusammen bieten die drei Dimensionen einen Analyserahmen, innerhalb dessen der Planungsprozess für die Schulentwicklung strukturiert werden kann. Jeder Bereich enthält zwischen fünf und elf Indikatoren, die Zielsetzungen für die weiteren Aspekte für die Entwicklung einer Schule ableiten (Boban & Hinz, 2003, S. 14-18). Im Anschluss werden die Indikatoren, die während dieser Arbeit untersucht werden, dargestellt und beschrieben. Die beschriebenen Tabellen verweisen auf die im Anhang geteilte Abbildung 3 (vgl. A03) aus dem *Index* nach Boban und Hinz (2003, S. 17).

2.2.1 Inklusive Kulturen schaffen (A)

Gomolla und Radtke (2009) stellten sowohl die institutionelle Diskriminierung als kollektives Versagen dar, die soziale und kulturelle Vielfalt angemessen zu berücksichtigen. Aber ebenso kritisierten sie die Verharmlosung oder Ungewissheit dieses Versagens. Die institutionelle Diskriminierung ist ein Phänomen, welches häufig in Schulen beobachtbar ist und deshalb vorrangig minimiert werden muss.

Laut Boban und Hinz (2003, S. 14) ist die institutionelle Diskriminierung „tief eingebettet in Kulturen, sie beeinflusst die Art und Weise, wie Menschen wahrgenommen werden und wie auf sie reagiert wird“. Inklusive Kulturen sind die „Gestaltungen des Zusammenlebens, in

denen der Wert von Gemeinschaft unterstrichen und die aktive Teilnahme aller, unabhängig von ihren Unterschiedlichkeiten, ermöglicht werden (Ebene des gemeinsamen Selbstverständnisses)“ (Boban & Hinz, 2003, S. 116).

Tabelle 5: Inklusive Kulturen: Indikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 3)

A. Kultur: Indikatoren für die Erfüllung von diesem Bereich
▪ **A1 Gemeinschaft bilden**
1) Jede(r) fühlt sich willkommen.
2) Die Schüler:innen helfen einander.
3) Die Mitarbeiter:innen arbeiten zusammen.
▪ **A2 Inklusive Werte verankern**
1) An alle Schüler:innen werden hohe Erwartungen gestellt.
2) Mitarbeiter:innen, Schüler:innen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.
3) Alle Schüler:innen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.

Die Dimension „inklusive Kulturen schaffen“ dient als Fundament des Dreiecks, da die Verankerung gemeinsamer inklusiver Werte und die Bildung einer Gemeinschaft bereits Veränderungen in den anderen beiden Dimensionen einleiten können. Diese Dimension zielt darauf ab, eine „sichere, akzeptierende, zusammen arbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird– als Grundlage für die bestmöglichen Leistungen aller“ (Boban & Hinz, 2003). Die gemeinsam entwickelten inklusiven Werte sollen an alle Mitglieder des Umfelds der Schule, vermittelt werden und dienen als Leiter für alle Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken. Demzufolge wird das Lernen aller durch die Schulentwicklung verbessert, die einen kontinuierlichen Prozess befolgt.
Das Hauptziel dieser Dimension ist es, eine Gemeinschaft, in der alle beteiligt sind, zu bilden und die gemeinsam gebildeten Werte zu verankern (Boban & Hinz, 2003, S. 15).

2.2.2 Inklusive Strukturen etablieren (B)

Inklusive Strukturen bedeuten die „Organisation von schulischen Abläufen in der Weise, dass sie die Entwicklung inklusiver Kulturen und Praktiken unterstützen, so der Vielfalt Rechnung tragen und die Entfaltung der jeweiligen Leistungsmöglichkeiten in sozialer Gemeinsamkeit ermöglichen (Organisationsebene)“ (Boban & Hinz, 2003, S. 116).

Tabelle 6: Inklusive Strukturen: Indikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 3)

B. Struktur: Indikatoren für die Erfüllung dieses Bereichs
▪ **B1 Eine Schule für alle entwickeln**
1) Der Umgang mit Mitarbeiter:innen in der Schule ist gerecht.
2) Neuen Mitarbeiter:innen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.
3) Die Schule nimmt alle Schüler:innen ihrer Umgebung auf.

- **B2 Unterstützung für Vielfalt organisieren**

1) Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.
2) Fortbildungsangebote helfen den Mitarbeiter:innen, auf die Vielfalt der Schüler:innen einzugehen.
3) „Sonderpädagogische“ Strukturen werden inklusiv strukturiert.

Diese Dimension soll absichern, dass Inklusion im Leitbild dargestellt wird, um alle Strukturen einer Schule zu durchdringen. Die Strukturen sind einerseits verantwortlich für die Erhöhung der Teilhabe aller Schüler:innen und Kolleg:innen; andererseits ist es die Aufgabe der Strukturen, die Tendenzen zu Aussonderungsdruck zu verringern. Demzufolge werden alle Arten der Unterstützung auf inklusive Prinzipien bezogen.
Das Hauptziel dieser Dimension beruht darauf, eine Schule für alle zu entwickeln und die Unterstützung für Vielfalt durch einen einzigen Bezugsrahmen zu organisieren (Boban & Hinz, 2003, S. 15-16).

2.2.3 Inklusive Praktiken entwickeln (C)

Inklusive Praktiken sind die „Gestaltungen von Schulpraxis, die zu einem Unterricht beitragen, der inklusive Kulturen entwickelt, so der Vielfalt Rechnung trägt und die Entfaltung der jeweiligen Leistungsmöglichkeiten in sozialer Gemeinsamkeit ermöglicht (didaktische Ebene)“ (Boban & Hinz, 2003, S. 116).
Dieser Dimension zufolge sind die Praktiken einer Schule so gestaltet, dass sie die Kulturen und Strukturen der Schule widerspiegeln und der Unterricht der Vielfalt der Schüler:innen entspricht. Die Praktiken bauen auf das Wissen, die Stärken und die ausserschulischen Erfahrungen der Schüler:innen auf. Gemeinsam werden die Ressourcen der Beteiligten herausgefunden und weitere materielle Ressourcen werden zudem mobilisiert, um aktives Lernen und Teilhabe für alle zu fördern. Hier wird davon ausgegangen, dass die Klassen aus heterogenen Gruppen bestehen. Nach Trautman und Wischer (2011) bedeutet „heterogen“ ursprünglich von „verschiedener Abstammung, Art, Gattung“. Als Gegenwort wird meist das Adjektiv *homogen* verwendet.
Im schulpädagogischen Kontext ist Heterogenität meist ein Synonym für Verschiedenheit oder Vielfalt. Folgende Spezifizierungen sind laut Wenning (2007) hervorzuheben:

- Heterogenität bezieht sich in der Regel nicht auf ein einzelnes Subjekt, sondern auf eine Gruppe (im schulischen Kontext: eine Schulklasse).
- Heterogenität bezeichnet Differenzen und zugleich Ähnlichkeiten: Alle Gruppenmitglieder besitzen Gemeinsamkeiten (z.B. das Alter), deren Ausprägungen bei jedem einzelnen sehr unterschiedlich sein können (z.B. jünger oder älter).
- Die Einstufung einer heterogenen Schulklasse hängt ebenfalls viel von der Lehrperson ab. Ob eine Lehrperson eine Schulklasse als leistungshomogen oder leistungsheterogen einstuft, hängt viel von ihren Normalitätsvorstellungen ab.

Tabelle 7: Inklusive Praktiken: Indikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 3)

C. Praxis: Indikatoren für die Erfüllung von diesem Bereich
▪ **C1 Lernarrangements organisieren**
1) Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.
2) Die Schüler:innen lernen miteinander.
3) Die Disziplin der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt
▪ **C2 Ressourcen mobilisieren**
1) Die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.

Vielfalt in einer Klasse wird nicht als Bereicherung, sondern als Problem wahrgenommen, da Lehrpersonen die Präferenz für gleichschrittiges Lernen im Frontalunterricht haben. In diesem Bereich müssen Schulen bezüglich der Vision einer „Schule für alle“ dringendst ihre Einstellungen und Wertehaltungen verändern, damit ihre Praktiken allen Schüler:innen gerecht werden.

Der Schulleitung wird in dieser Phase der Entwicklung ebenfalls eine wichtige Funktion zugeschrieben, diese wird im weiteren Verlauf genauer analysiert werden.

Das Hauptziel der dritten Dimension besteht demzufolge darin, Lernarrangements in Bezug auf die Vielfalt der Schüler:innen zu arrangieren und die passenden Ressourcen zu mobilisieren (Boban & Hinz, 2003, S. 16).

2.3 Inklusive Schulentwicklungsprozesse mit dem *Index als* Wegweiser

Im Verlaufe der Datenerhebung für diese Bachelorarbeit erwähnte die Schulleitung wiederholt, wie hart die Lehrpersonen in der Schule und im Unterricht daran arbeiten müssen, dem seitens der Gesellschaft, aber auch seitens der Bildungspolitik ausgeübten Aussonderungsdruck entgegenzuhalten. Jedoch ist es für die Lehrpersonen nicht immer möglich, diesem Druck gerecht zu werden.

> *„Deswegen passiert dann diese Exklusion, weil die Lehrpersonen sich auch überlastet oder auch überfordert fühlen, weil sie nicht allen gerecht werden können“ (T1, Z. 187-189).*

Zudem übt die Politik Druck auf die Schule aus, welcher zum Wettbewerb führen kann. Jedoch haben Schulen meist wenig Einfluss auf die Hindernisse, welche Lernen und Teilhabe behindern, da diese beispielsweise durch Armut und die damit verbundenen Phänomene ausgelöst werden. Nichtsdestotrotz verändern sich bereits viele Schulen in Richtung einer inklusionsfähigen Schule. Die Schulen können bereits „radikal auf die Bildungs- und Erziehungserfahrungen von Schüler:innen und Pädagog:innen einwirken, indem sie Kulturen entwickeln, in denen jede(r) respektiert wird, und indem Strukturen und Praktiken alle Schüler:innen darin unterstützen, engagiert zu lernen, mit anderen zusammenzuarbeiten und hohe Leistungen zu erreichen“ (Boban & Hinz, 2003, S. 20).

Die Schul- und Unterrichtsentwicklung kann durch den gegebenen Rahmen des *Index* und die Erweiterung der eigenen Vorgaben und Leitlinien weiterentwickelt werden. Er dient nicht nur dazu, das Denken zu ordnen und individuelles oder gemeinsames Handeln anzuregen, sondern ebenfalls die Entwicklung von Schule und Umfeld zu planen. Ausserdem bewirkt der *Index* „Veränderungen, von denen alle Schüler:innen profitieren“, dass „Sichtweisen beeinflusst werden und die Aufmerksamkeit für die realen Bedeutungen von Inklusion gesteigert werden können“ (Boban & Hinz, 2003, S. 19).

Darüber hinaus legt der *Index* Materialien vor, aus dem Schulen schöpfen können, die sich als integrative oder inklusive Schule verstehen bzw. sich auf dem Weg hin zur Entwicklung einer entsprechenden „Schule für alle“ machen wollen. Die Materialien des Leitfadens beziehen das reiche Wissen und die Erfahrungen aller Beteiligten (Schulpersonal, Kinder und deren Familien, usw.), die jeweils eine eigene Perspektive auf die Einreichung und mögliche Verbesserungsvorschläge haben, mit ein. Die Arbeit mit dem *Index* ermöglicht es, die vielfältigen Ressourcen, die bei der Entwicklung einer „Schule für alle“ entstehen, zu teilen und gemeinsam etwas zu verändern. Boban und Hinz (2003, S. 117) definieren den Begriff Ressourcen als „Möglichkeiten der Unterstützung, die in einer Situation gegebenenfalls potenziell gegeben oder zu entwickeln und zu nutzen sind; nicht nur Zeit, Raum, Personal und Geld, sondern auch Personen aus dem Umfeld, Ideen, Kooperationsbeziehungen, Mentorensysteme, Patenschaften, Synergieeffekte und anderes mehr“. Die Evaluationsmaterialien bestehen aus Indikatoren und Fragen, welche als Hilfen für die Entwicklung einer Schule zur Verfügung gestellt werden. Zudem werden Fragebögen zur Verfügung gestellt, welche während der Selbstevaluation benutzt werden können, um die Meinung verschiedener Akteur:innen einzuholen.

Im Folgenden wird hauptsächlich exemplarisch auf die Entwicklung und Analyse eines Schulprogramms, „die Übereinkunft (aller) an der Schule Beteiligten, wie man sich in einem festzulegenden Zeitraum dem gemeinsam entwickelten Profil über welche Schritte annähern möchte“ (Boban & Hinz, 2003, S. 117), anhand des *Index* geblickt. Beispielsweise kann der Fundus für eine Weiterentwicklung eines Schulprogramms, mit der Anstrebung eine Pädagogik der Vielfalt zu entwickeln, verwendet werden, indem die Indikatoren und Fragen des *Index* auf die gegebene Situation angepasst werden. Die dargebotene Unterstützung fordert demzufolge die Entwicklungspotentiale und Reflexion jeder Schule, unabhängig davon, in welchem Masse die Schule zur Zeit meint ein „inklusives“ Schulprogramm zu haben. Der *Index* ist so erfolgreich, da er alle Sichtweisen (Schüler:innen, Eltern, Mitarbeiter:innen, etc.) sichtbar zu machen hilft. Ausserdem unterstützt er Schulen dabei, didaktische Konzepte mit der Öffnung für alle Schüler:innen zu verbinden, wodurch ein erkennbarer Mehrwert für alle Akteur:innen entsteht. Der *Index* unterstützt beispielsweise Schulen dabei, eine Barrierefreiheit, also einen „ungehinderten Zugang zu Räumen und Inhalten“ (Boban & Hinz,

2003, S. 116), zu schaffen, welche den Erfolg des Leitfadens dementsprechend widerspiegeln. Ausserdem beinhaltet die Materialsammlung eine detaillierte Analyse, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Schüler:innen abgebaut und überwunden werden können. Der *Index* bietet also Leitfäden im Prozess der Entwicklung einer „Schule für alle“, welche sich an inklusiven Grundsätzen und Werten orientiert. Folglich geht es beim *Index*-Prozess nicht darum, die einzelnen Schulen zu bewerten, sondern Wege zu finden, durch welche eine Schule sich zielgerichtet weiterentwickeln kann. Für die Steuerung dieses Prozesses sieht der *Index* eine „Koordinationsgruppe“ vor, welche sich eingehend mit dem *Index* befasst, den Schulentwicklungsprozess initiiert und die Abfolge einzelner „Phasen“ inhaltlich plant und koordiniert (vgl. Abb. 2).

„Schulentwicklung ist jedoch kein mechanischer Prozess; sie erwächst daraus, dass Werte, Gefühle und Handlungen miteinander verbunden werden, ebenso wie aus sorgfältiger Reflexion, Analyse und Planung“ (Boban & Hinz, 2003, S. 19).

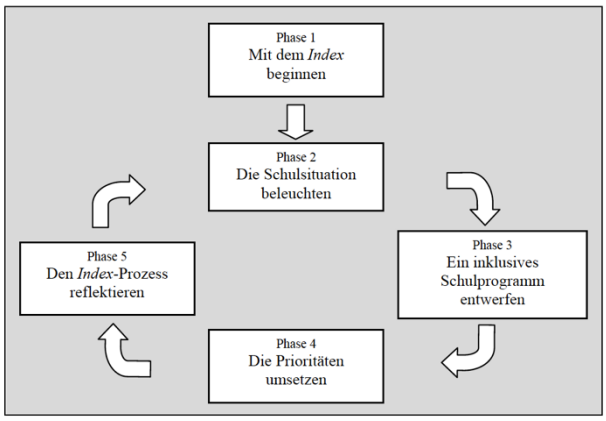

Abbildung 2: Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung (Boban & Hinz, 2003, S. 19)

In der vorliegenden Arbeit beschränkt sich der Fokus auf die *Phase 2*, wobei exemplarisch anhand einer Schule im Kanton Freiburg, eine indikatorengeleitete Standortbestimmung mit dem *Index* durchgeführt wird. Diese Analyse wiederum soll Aufschluss darüber geben, welche Entwicklungsaspekte im Rahmen eines künftigen „inklusiven Schulprogramms“ (*Phase 3*), prioritär umgesetzt werden sollen (*Phase 4*). Schliesslich soll sich der Kreislauf mit einer Reflexion über den *Index*-Prozess (*Phase 5*) schliessen, respektive in einen nächsten Zyklus übergehen.

3 Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Bachelorarbeit wurde ein qualitatives Verfahren gewählt. Dadurch, dass die Einzelfallanalyse exemplarisch in einer Schule durchgeführt wurde, ist die Erhebung und Auswertung auf nicht-standardisierte Daten basiert. Es handelt sich also nicht um eine repräsentative Stichprobe.
Das Ziel besteht nicht darin, eine repräsentative Studie zum Stand der inklusiven Schulentwicklung zu präsentieren, sondern exemplarisch und kontextbezogen zu beschreiben, wie sich eine Schule im Kanton Freiburg hinsichtlich der Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken verorten lässt. Diese Arbeit soll Einblick in die Herausforderungen der Institution „Schule“ verschaffen, in die Umsetzung der bildungspolitischen Forderung nach inklusiver Schulentwicklung und in die Absichten der Schulleitung. Dies erfolgt durch Interviews, einen Unterrichtsbesuch und durch Dokumentenanalysen.

In diesem Kapitel wird zuerst aufgezeigt, wie mittels eines qualitativen Forschungsdesigns, auf der Grundlage des *Index für Inklusion,* die forschungsleitende Zielsetzung bearbeitet werden soll. Dabei wird insbesondere auf die *Gütekriterien* qualitativer Forschung und die *Triangulation* verschiedener Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden eingegangen. Zweitens wird anhand des Zugangs zum Feld und der Erhebungsinstrumente die Datenerhebung dargestellt. In einem dritten Schritt wird die Datenauswertung anhand des inhaltsanalytischen Verfahrens nach Kuckartz (2012) beschrieben. Dies erfolgt durch die Entwicklung eines Kodierleitfadens, einer kategorienbasierten Auswertung des Datenmaterials und schliesslich der Darstellung der Ergebnisse als Hypothesen.

3.1 Qualitatives Forschungsdesign

Ziel der vorliegenden Einzelfallanalyse ist es mit Hilfe des *Index für Inklusion* zu analysieren, wo sich die beforschte Schule im Hinblick auf die Vision einer „Schule für alle“ befindet und was für Entwicklungsbereiche diesbezüglich für ein künftiges Schulprogramm von Bedeutung sein könnten. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Analyse der Schule als Organisation, als Netzwerk verschiedener Akteur:innen als „mehrdimensionales System“ spezifischer Kulturen, Strukturen und Praktiken.
Das Forschungsdesign baut auf sieben verschiedenen Aspekten auf, welche in *Tabelle 8* im Detail dargestellt werden. Der Ort der Datengrundlage ist eine Primarschule im Kanton Freiburg in der Schweiz. Die Datengrundlage basiert auf der Schul- und Unterrichtsentwicklung, dem Leitbild, dem Internetauftritt und weiteren Dokumenten sowie Interviewtranskripten und Beobachtungsprotokollen einer ausgewählten Schule.

In den folgenden Unterkapiteln wird spezifischer auf die einzelnen Aspekte der Datenerhebung (*Unterkapitel 3.2*) und der Datenauswertung (*Unterkapitel 3.3*) eingegangen.

Tabelle 8: Ablauf der Erhebung und Methoden

Ablauf der Einzelfallanalyse
1. **Auswahl der Schule**: Kontaktaufnahme per E-Mail (Internetauftritt) 2. **Feldzugang (Interview 1):** Erstes Gespräch mit der Schulleitung zum Stand der Schul- und Unterrichtsentwicklung *(Fokus: inklusive Kulturen)* 3. **Transkription des Interviews und Erstellung eines Kodierleitfadens**: *Initiierende Textarbeit,* Herleitung eines Kategoriensystems für die weitere Beobachtung und Analyse 4. **Dokumentenanalyse:** Analyse von alten Schulprogrammen, Protokolle der Steuergruppe, Leitbild, Internetauftritt und Qualitätskonzept des Kantons Freiburg *(Fokus: inklusive Strukturen)* 5. **Unterrichtsbeobachtung**: Einblick in den Unterricht (*Fokus: inklusive Praktiken)* 6. **Auswertung (qualitative Inhaltsanalyse**): Interpretation der erhobenen Daten mit dem *Index für Inklusion* und Herleitung von Hypothesen 7. **Ergebnispräsentation (Interview 2):** Zweites Gespräch mit der Schulleitung zur Diskussion ausgewählter Ergebnisse (Hypothesen)

Als Resultat wird aufgezeigt, welche Kulturen, Strukturen und Praktiken in einer Schule entwickelt werden, um eine „Schule für alle“ zu schaffen und wie die verschiedenen Akteur:innen hierbei zusammenarbeiten. Während der Interpretation der Ergebnisse werden die Interviewdaten und Analysen der Schuldokumente mit der Theorie verglichen.
Dadurch, dass der Ablauf der Einzelfallanalyse viele verschiedene Schritte und Daten hervorbringt, wird die Methode der „Triangulation“ benutzt, um die Daten auszuwerten.

3.1.1 Triangulation verschiedener Methoden

Als ersten Schritt der empirischen Forschung wurde eine Schule im Kanton Freiburg herausgesucht, welche bereits auf der Homepage Anzeichen einer „Schule für alle“ aufzeigt. Durch die Kontaktaufnahme per Mail mit der Schulleitung wurde ein Treffen für ein Gespräch vereinbart. Der Feldzugang wurde erreicht, indem ein erstes Gespräch mit der Schulleiterin mit einem zuvor erstellten Interviewleitfadens durchgeführt wurde. Der Fokus beim ersten Gespräch lag auf den *inklusiven Kulturen* der Schule. Zeitnah wurde das Interview transkribiert, währenddessen ein Kodierleitfaden für die weitere Beobachtung und Analyse erstellt wurde.
Während der *zweiten Phase* des *Index*-Prozesses soll vor dem Hintergrund ausgewählter Indikatoren des *Index,* die Situation einer Schule aufgezeigt werden. Hierfür wurden Einschätzungen von verschiedenen Akteur:innen über deren Wahrnehmung der Schule erhoben. Zudem wurden Dokumente von der Schulleiterin angefragt, um auf diese Weise eine Einzelfallanalyse im Hinblick auf die Entwicklung in Richtung „inklusive Schule“ vorzunehmen. Durch die Dokumentenanalyse und die Unterrichtsbeobachtung konnte Einblick in die *inklusiven Strukturen* und *Praktiken* der Schule genommen werden. Am Ende der zweiten

Phase wurden Prioritäten für die Entwicklung der Einrichtung festgelegt. Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Studie eignet sich ein Vorgehen, welches sich an Gütekriterien der qualitativen Forschung orientiert. Demzufolge erfolgt die Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012), welche im *Unterkapitel 3.3* detailliert beschrieben wird. Für die Entwicklung dieser Prioritäten werden Aussagen der verschiedenen Akteur:innen analysiert und weitere Informationen gesammelt.
Schlussendlich werden im Ausblick anhand der *Phase 3* zentrale Aspekte aufgezeigt, welche für die Entwicklung eines inklusiven Schulprogramms von zentraler Bedeutung sind. Die dritte Phase soll den Rahmen des *Index* und die Prioritäten in das Schulprogramm einbauen. Die ausgewählten Ergebnisse werden der Schulleitung in einem zweiten Gespräch präsentiert.

Wie bereits erwähnt, wird die Datenauswertung auf der Methode der Triangulation basieren. Die Triangulation ist in der Literatur zur qualitativen Sozialforschung bereits seit den 1960er und 1970er Jahren mehrfach beschrieben worden, dies insbesondere in ethnographischen Forschungen. Ethnographie als Forschungsstrategie ist in den letzten Jahren an die Stelle der teilnehmenden Beobachtung getreten (vgl. Lüders, 2000).
Der Begriff Triangulation weist in dieser Arbeit auf die Kombination und Ergänzung verschiedener Methoden der Datenerhebung und schliesslich auf die Analyse der Datentypen hin. Es geht hierbei weniger um die Kombination der Datentypen, sondern vielmehr darum, dass durch die Kombination der verschiedenen Datenquellen den Limitierungen der Validität entgegengewirkt wird, welche durch das Analysieren aus nur einer Perspektive entstehen könnten.

3.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Bei qualitativen Forschungsansätzen stehen die Lebenswelten und -wirklichkeiten der Akteur:innen im zu untersuchenden Forschungsfeld im Zentrum des Interesses. Die Basis qualitativer Studien bildet das Material, welches empirisch gesammelt wurde. Laut Kuckartz (2012) können dies vielseitige Daten wie beispielsweise Texte, Bilder, Filme, Audio- und Videoaufzeichnungen sowie kulturelle Artefakte sein, welche zur angestrebten Analyse in unterschiedlichster Form (Interviewtranskripte, Diskussion- und Beobachtungsprotokolle, Material aus offenen Fragebögen, Medienprodukte, usw.) für die wissenschaftliche Analyse aufbereitet werden (vgl. Mayring & Brunner 2009).
Wesentliche Kennzeichen der qualitativen Forschung sind „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 2007, 26). Steinke (vgl. 2009) vertritt diesbezüglich die Position, dass qualitative Forschung eigene Qualitätsmerkmale entwickeln müsse. Unter Verweis der Notwendigkeit der

Überprüfung der Passung für die jeweilige Einzelstudie benennt Steinke demzufolge alternative Gütekriterien für qualitative Forschung (vgl. ebd., 323ff.): Erstens ist eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* von zentralem Stellenwert, welche sich durch eine umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses (d.h. des Vorverständnisses und der Erwartungen, der Erhebungsmethoden und -kontexte, der Transkriptionsregeln, der erhobenen Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen sowie der Entscheidungen und Probleme), durch die Anwendung kodifizierter Verfahren sowie gegebenenfalls durch Interpretationen in Gruppen realisieren lässt. Die Angemessenheit des Forschungsprozesses ist, zweitens, unter anderem hinsichtlich des auf die Zielsetzung bezogenen *qualitativen Vorgehens*, der *Methodenwahl* sowie der *Samplingstrategie* zu überprüfen. Darüber hinaus nennt die Autorin drittens die *empirische Verankerung*, viertens die *Limitation*, also die Benennung der Grenzen des Forschungsprozesses, fünftens die *Kohärenz der Ergebnisse* und sechstens die eigentliche *Relevanz der Forschungsfrage* als weitere Gütekriterien. Siebtens und letztens ist auch eine *reflektierte Subjektivität des Forschenden* in die Theoriebildung mit einzubeziehen. Die beschriebenen Gütekriterien finden in der vorliegenden Studie Anwendung. Besonders handlungsleitend für das methodische Vorgehen dieses dritten Kapitels ist jedoch das Gütekriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.*

3.2 Zur Datenerhebung: Zugang zum Feld und Erhebungsinstrumente

3.2.1 Grundlage der Datenerhebung

„Der Rahmen für die Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven der inklusiven Schule wird durch drei miteinander verbundene Dimensionen gebildet, mit denen das Schulleben erforscht wird: Es gilt inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln“ (Boban & Hinz, 2003).

Mit Hilfe des *Index für Inklusion* wurden Unterfragen gestellt, welche im Folgenden zu überprüfen sind.

Tabelle 9: Operationalisierung der Zielsetzung (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 17)

Unterfragen und Indikatoren für die Datenerhebung
A. **Inklusive Kulturen:** ▪ A1: Wie schafft die Schule eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft, in der jeder geschätzt und respektiert wird? ⇒ Indikatoren: die Schüler:innen helfen einander; die Mitarbeiter:innen arbeiten zusammen. ▪ A2: Welche Prinzipien und Werte vertritt die Schule, um gemeinsame inklusive Werte zu entwickeln, bei der alle ihre bestmögliche Leistung erbringen können? ⇒ Indikatoren: die Mitarbeiter:innen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.
B. **Inklusive Strukturen**: ▪ B1: Ist Inklusion das Leitbild aller Strukturen der Schule? ⇒ Indikatoren: Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle Schüler:innen wertgeschätzt werden. ▪ B2: Erhöhen die Strukturen der Schule die Teilnahme aller und verringern sie die Tendenzen zu Aussonderungsdruck? ⇒ Indikatoren: Fortbildungen helfen den Mitarbeiter:innen, auf die Vielfalt der Schüler:innen einzugehen; Mobbing und Gewalt werden abgebaut.
C. **Inklusive Praktiken:** ▪ C1: Entspricht der Unterricht der Lehrpersonen der Vielfalt der Schüler: innen? ⇒ Indikatoren: Die Schüler:innen sind Subjekte ihres eigenen Lernens; die Lehrer:innen planen, unterrichten und reflektieren im Team. ▪ C2: Spiegeln die Praktiken der Lehrpersonen die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule wieder? ⇒ Indikatoren: Die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt; die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.

3.2.2 Auswahl einer „Schule für alle“ anhand des Internetauftritts

Als ersten Schritt der empirischen Forschung war es wichtig, eine Schule im Kanton Freiburg herauszusuchen, welche bereits auf der Homepage Anzeichen einer „Schule für alle“ aufzeigt. Anzeichen einer „Schule für alle“ können beispielsweise Bilder von Händen sein, die einander festhalten. Daher wurde das Leitbild, welches auf der Homepage zu finden ist, analysiert und auf inklusive Ansätze geprüft. Daraufhin wurde Kontakt mit der Schulleitung per Mail aufgenommen, um ein erstes Treffen zu vereinbaren.

3.2.3 Leitfadengestütztes Interview mit der Schulleitung

Während der Datenerhebung wurden zwei verschiedene Interviews mit der Schulleiterin einer Schule im Kanton Freiburg geführt.

Als Grundlage des ersten Interviews bot sich ein Interviewleitfaden an, welcher auf Basis der gesichteten wissenschaftlichen Literatur im Forschungsfeld theoretisch-deduktiv entwickelt worden war. Der Leitfaden gliedert sich in vier Teilbereiche.

Tabelle 10: Vier Teilbereiche des Interviewleitfadens

Aufbau des Interviewleitfadens
1. Persönlicher Einstieg
2. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext des Diskurses inklusive Bildung
3. Theoriegeleitete Fragen auf Basis des Index für Inklusion
4. Weiteres Vorgehen: Schulbesuch und Dokumentenanalyse

Zu jedem Bereich wurden jeweils mehrere Teilfragen formuliert (vgl. Anhang A04). Der Inhalt des Leitfadens orientiert sich in etwa an der Theorie, die im zweiten Kapitel aufgeführt wurde, und an den zentralen Forschungsfragen, die bereits in diesem Kapitel formuliert wurden. Die Schlussfrage sollte der Schulleitung bewusst die Möglichkeit geben, relevante Informationen, die zuvor im Gespräch nicht erfragt wurden, zu äussern (vgl. Gläser & Laudel, 2009).

Das Interview wurde zeitnah transkribiert und analysiert. Nach Langer (vgl. 2009) sollen Transkripte die mündliche Rede und das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache verfügbar machen.

Aufgrund des angewandten Interviewleitfadens und der explorativen Anlage der Studie lässt sich die Form des ersten Gesprächs als nichtstandardisiertes, aber inhaltlich vorstrukturiertes Interview klassifizieren. Das Interview ist somit eine Mischform von Leitfadeninterview und offenem Interview (vgl. Gläser & Laudel, 2009). Eine flexible und offene Handhabung des Leitfadens und die dadurch entstandene Ermöglichung zu narrativen Interviewpassagen des Experten, kamen dem explorativen Charakter der vorliegenden Studie entgegen.

Anfangs der verschiedenen Interviews wurden stets kurz die Rahmenbedingungen geschildert und das Einverständnis zur Aufzeichnung und anonymisierten Transkription eingeholt.

Als Grundlage des zweiten Interviews mit der Schulleitung dienten die Hypothesen und Entwicklungsschwerpunkte, welche im folgenden Kapitel anhand einer Analyse der Ergebnisse formuliert wurden. Die entstandenen Hypothesen sowie eine Zusammenfassung der Erkenntnisse wurden der Schulleitung präsentiert, wodurch ein offenes Gespräch entstand.

3.2.4 Dokumentenanalyse zu Themen der Schulentwicklung

Wie bereits aufgezeigt, erfolgte die Auswahl der in dieser Bachelorarbeit analysierten Schule anhand deren Internetauftritt.

Daraufhin konnten durch die Kontaktaufnahme mit der Schulleiterin einige Dokumente bezüglich der Schul- und Unterrichtsentwicklung gesammelt werden.

Erstmals gibt es im Schulhaus eine Steuergruppe, welche sich regelmässig trifft, um die Schule und den Unterricht weiterzuentwickeln. Da die Zeit nicht ausgereicht hat, um ein Treffen der Steuergruppe zu beobachten, wurden Protokolle von vorherigen Treffen von der Schulleitung zur Verfügung gestellt, welche für die Datenauswertung analysiert wurden.

Da die Konzepte bezüglich des Schulprogramms vom Kanton vorgegeben werden und die Schule somit kein internes Schulprogramm für die Entwicklung führt, wurde das *Qualitätskonzept des Kantons Freiburg* ebenfalls für die Analyse mit einbezogen. Auch alte Schulprogramme der Schulleitung wurden analysiert, um die Einzelfallanalyse der ausgewählten Schule durchzuführen.

3.2.5 Einblick in die Unterrichtspraxis

Durch die Kontaktaufnahme mit einer Lehrperson aus dem Schulhaus wurde ein Unterrichtsbesuch während einer Doppellektion durchgeführt. Ziel dieses Besuchs war es anhand eines Beobachtungsbogens (vgl. Anhang A07) zu erforschen, inwiefern bereits inklusive Praktiken im Unterricht zu beobachten sind.

Für diesen Beobachtungsbogen wurden anhand des *Index* Indikatoren erstellt, welche auf inklusive Ansätze in den Praktiken hinweisen.

Der grobe Ablauf des Besuchs bestand aus einem kurzen Gespräch vor Schulbeginn mit der Lehrperson über die folgende Doppellektion. Während die Schüler:innen im Unterricht selbstständig arbeiteten, entstanden kurze Austauschmöglichkeiten mit der Lehrperson über die Praktiken im Unterricht. Während der Pause fand erneut ein Austausch mit der Lehrperson statt, um kleine Fragen zu beantworten.

Durch die Beobachtung konnten Daten, wie zum Beispiel der Ablauf einer selbstständigen Unterrichtslektion oder der Stundenplan der Klasse, generiert werden. Jedoch war die Zeit im Klassenzimmer sehr begrenzt, die Beobachtung also ziemlich limitiert. Demzufolge sind auch die Beobachtungen der Doppellektion bei einer einzelnen Lehrperson aus dem Kollegium

ziemlich begrenzt. Dennoch konnten einige wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die *inklusiven Praktiken* gesammelt werden.
Die Daten, welche während des Feldzugangs gesammelt werden konnten, werden im folgenden Kapitel ausgewertet und präziser beschrieben.

3.3 Zur Datenauswertung: Inhaltsanalytisches Verfahren nach Kuckartz

Das inhaltsanalytische Verfahren ist ein qualitatives Auswertungsverfahren, wobei Textmaterial – wie beispielsweise Transkripte von Interviews oder Beobachtungsprotokolle - mittels eines kodierenden Verfahrens, systematisch und regelgeleitet analysiert werden. Das Kernstück dieses Verfahrens ist die Entwicklung eines Kategoriensystems (Kodierleitfaden), welches der Auswertung und Interpretation der Daten dient.
Nach Kuckartz (2012) werden drei Basisformen inhaltsanalytischer Verfahren unterschieden: inhaltlich-strukturierend, evaluativ und typenbildend. Durch diese Formen werden gleichlaufend drei verschiedene Auswertungsmöglichkeiten angeboten, welche auch kombinierbar sind. Da die Datenerhebung in der vorliegenden Bachelorarbeit einem explorativen Vorgehen folgte, bot sich ein inhaltlich-strukturierendes Auswertungsverfahren an, welches Kuckartz (2012) in sieben Schritte gliedert:

Tabelle 11: Sieben Schritte der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012)

Ablauf der Qualitativen Inhaltsanalyse:
1. Initiierende Textarbeit
2. Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
3. Kodieren des Materials mit den Hauptkategorien
4. Zusammenstellen von Textstellen nach der Hauptkategorie
5. Induktives Bestimmen von Subkategorien
6. Kodieren des Materials am Kategoriensystem
7. Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Den Beginn der Datenauswertung bildet die Transkription des Interviews und das Erstellen des Kodierleitfadens. Die Herleitung eines Kategoriensystems bildet die Grundlage für die weitere Beobachtung und Analyse dieser Bachelorarbeit. In einem zweiten Schritt wurde das Datenmaterial anhand von Haupt- und Subkategorien ausgewertet. Schlussendlich wurden die Ergebnisse anhand von Hypothesen dargestellt, um diese Einzelfallanalyse zu finalisieren.

3.3.1 Entwicklung eines Kodierleitfadens

Die ersten Schritte der Datenauswertung bilden das Kodieren und die Entwicklung von Hauptkategorien. Zu Beginn steht die *Initiierende Textarbeit,* wobei wichtige Textpassagen beispielsweise in Transkripten markiert wurden. Ausserdem wurden Memos geschrieben, auf denen Besonderheiten und Auswertungsideen festgehalten wurden. Zum Schluss dieses ersten Schrittes wurden kurze Fallzusammenfassungen geschrieben.

In einem zweiten Schritt wurden *thematische Hauptkategorien* entwickelt. Die Kategorien wurden anhand der inhaltlichen Struktur des Textes (hier: Transkripte, Protokolle) entwickelt. Zudem haben sich während der Kodierung induktive Kategorien aus dem Material ergeben, welche anhand von Ankerbeispielen dargestellt werden.

3.3.2 Kategorienbasierte Auswertung des Datenmaterials

Beim *Kodieren des Materials mit den Hauptkategorien* wurde das gesamte Material sequentiell durchgearbeitet und jeweils den thematischen Kategorien zugeordnet. Durch das *Zusammenstellen von Textstellen nach der Hauptkategorie* wurden zu diesem Zeitpunkt thematische Kategorien ausgewählt, welche ausdifferenziert wurden. In einem folgenden Schritt wurden *induktiv Subkategorien* gebildet. Eine Subkategorie bezeichnet eine untergeordnete Kategorie der Hauptkategorie. Das gesamte Material wurde im Folgenden anhand des *Kategoriensystems* kodiert. Die unterschiedlichen Hauptkategorien, welche in deduktive und induktive Subkategorien unterteilt wurden, wurden jeweils mit Ankerbeispielen aus den Transkripten oder weiteren Beobachtungen dargestellt. Im Folgenden wurden die Beispiele aus der Feldforschung mit der zuvor aufgestellten Theorie verglichen. Jedoch ist die Einzelfallanalyse limitiert, da nicht alle drei Dimensionen im Detail erforscht werden konnten.

3.3.3 Darstellung der Ergebnisse als Hypothesen

Das Ziel der folgenden qualitativen Analyse stellt das Generieren von Hypothesen dar. In einem letzten Schritt wurden demzufolge die Hauptkategorien erneut analysiert, wodurch Zusammenhänge der Kategorien analysiert und *Analyseergebnisse visualisiert* wurden. Die Hypothesen stellen einen vorläufigen Abschluss des Projektes dar. Sie wurden mit der Schulleitung diskutiert und ihr als mögliche Grundlage für nächste Schritte in der Schulentwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt.

4 Einzelfallanalyse: Ergebnisdarstellung und Interpretation

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Einzelfallanalyse dargestellt und interpretiert. Dazu wurde in erster Linie das Gespräch mit der Schulleitung inhaltsanalytisch ausgewertet. Die zusätzlich analysierten Dokumente, darunter das Leitbild der untersuchten Schule, das alte Schulprogramm, Protokolle der Steuergruppe sowie das Qualitätskonzept des Kantons Freiburg und die Beobachtungen, welche im Rahmen des Unterrichtsbesuchs gemacht wurden, ergänzen die Analyse als Kontextinformationen. Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang der Haupt- und Subkategorien der Auswertung dargestellt (vgl. Anhang A02). In Entsprechung zur Zielsetzung dieser Bachelorarbeit erscheinen als thematische Hauptkategorien zunächst deduktiv die *Schul- und Unterrichtsentwicklung* mit dem Fokus auf die drei Dimensionen des Index für Inklusion, die *Kulturen, Strukturen* und *Praktiken*. Weiter wurde versucht das Verständnis von *Integration* in Abgrenzung zur *Inklusion* in den subjektiven Deutungen der befragten Schulleiterin, beziehungsweise in den analysierten institutionellen Dokumenten, nachzuzeichnen. Die Interpretation der Daten wurde pro Hauptkategorie auf eine Hypothese verdichtet; diese Hypothesen dienten schliesslich als Diskussionsgrundlage für das Auswertungsgespräch mit der Schulleitung.

Am Schluss werden aus den Ergebnissen konkrete Entwicklungsbereiche abgeleitet, welche der Schulleitung in der weiteren Schul- und Unterrichtsentwicklung als Ausgangspunkt dienen können.

Die folgenden Darstellungen der Ergebnisse beziehen sich auf die Zielsetzung dieser Arbeit und bemühen sich, die zuvor beschriebenen Ziele zu beantworten.

Die Analysen in diesem Abschnitt umfassen alle inhaltlichen Aspekte, die Aussagen für die Einzelfallanalyse der zu untersuchenden Schule beinhalten. Die Hauptkategorien wurden deduktiv gebildet und werden im Folgenden dargestellt. Die erste Kategorie ist die Schul- und Unterrichtsentwicklung einer Schule, welche im Laufe dieser Arbeit immer wieder von grosser Bedeutung ist. Die drei folgenden Kategorien umfassen die inklusiven Dimensionen (Kulturen, Strukturen und Praktiken) des *Index für Inklusion*, welche bereits im Theorieteil ausführlich beschrieben wurden. Die letzte Kategorie beinhaltet die Konzepte *Integration* und *Inklusion*, die durchgehend in dieser Arbeit analysiert wurden.

4.1 Schul- und Unterrichtsentwicklung

Wie bereits mittels der Theorie hinsichtlich einer „Schule für alle“ dargestellt wurde, zielt diese Arbeit darauf ab, eine Einzelfallanalyse einer Schule im Kanton Freiburg durchzuführen. Ziel ist es, die Schulleitung darauf aufmerksam zu machen, ihre Schule bezüglich der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung Inklusion zu unterstützen.

Tabelle 12: Hauptkategorie „Schul- und Unterrichtsentwicklung“

C01-C04	Subkategorien der Schul- und Unterrichtsentwicklung
▪ C01	Kantonale Vorgaben der Schulentwicklung
▪ C02	Inklusion
▪ C03	Steuergruppe
▪ C04	Vielfalt der Schüler:innen

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNO, 2006) durch die Schweiz im Jahre 2014 rückt die Forderung nach Gleichberechtigung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen bezüglich pädagogischer Einrichtungen immer mehr in den Vordergrund. Während des Gesprächs mit der Schulleiterin wiederholte diese des Öfteren, dass das Schulentwicklungsprogramm vom Kanton (C01) vorgegeben wird, aber ebenfalls dem politischen Programm gerecht werden muss.

> *„Das Problem ist, dass uns einfach seit zwei Jahren das Schulentwicklungsprogramm vorgegeben ist. (…) das ist im Moment alles vom Kanton vorgegeben.“ (T1, SL, Z. 213-216)*

Kritisch zu bemerken ist jedoch, dass im *Qualitätskonzept der deutschsprachigen obligatorischen Schulen des Kantons Freiburg* steht, dass jede Schule ein Schulprogramm etablieren soll. Laut diesem Dokument liegt die Prozessmoderation des Schulprogramms in der Zuständigkeit der Schulleitung. Im *Qualitätskonzept* steht geschrieben: „Das Schulprogramm ist ein Führungsinstrument. Es hält die Schulentwicklungsplanung für die nächsten drei bis fünf Jahre fest. Eine mittelfristige Planung schafft die notwendige Grundlage und die erforderliche Klarheit über die konkreten Entwicklungsschritte einer Schule.“ Der Qualitätsrahmen stellt demzufolge die Vorgaben dar, welche jede Schulleitung im Kanton Freiburg berücksichtigen muss. Mit den Vorgaben ist in diesem Fall gemeint, dass der Kanton in diesem Dokument Qualitätsbereiche vorgibt, welche bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit einbezogen werden müssen. Die Qualitätskultur der Freiburger Schulen besteht aus vier Bezugsgrössen: Schulleitung, Amt für Unterricht, Kollegium und Lehrperson. Alle Akteur:innen müssen sowohl das Bekannte pflegen als auch neue Herausforderungen annehmen, um sich in Richtung einer inklusiven Schule zu bewegen. Jedoch ist es schwer zu deuten, was die Schulleiterin damit meint, wenn sie behauptet, dass „alles“ vom Kanton vorgegeben ist. Diese Frage wurde während des zweiten Gesprächs mit der Schulleitung aufgegriffen, um die Begriffswahl verständlicher darstellen zu können.

Zudem hebt die Schulleiterin hervor, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung hinsichtlich einer „Schule für alle“ ebenfalls vom Kanton vorgegeben wird. Jedoch fehlen ihrer Meinung nach zur Zeit die Ressourcen, um dies zu ermöglichen.

> *„Ja im Moment sind wir noch ganz am Anfang. Wir sind jetzt durch den Kanton ein bisschen sensibilisiert worden, wir Schuldirektoren und Schuldirektorinnen, und jetzt geht es eigentlich darum, eben das Gespräch mit den Lehrpersonen zu suchen und eben auch diesen Schritt zurück zu machen, aber das Problem ist einfach, dass wir keine Ressourcen haben.“ (T1, SL, Z. 62-65)*

Hier stellt sich die Frage, welche Ressourcen benötigt werden, die es der Schule ermöglichen würden, auf die Vielfalt der Schüler:innen einzugehen. Demzufolge kann an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, ob es sich lediglich um fehlendes Personal handelt oder ob ebenfalls Mangel an Materialien oder an der Unterrichtsorganisation vorhanden ist. Kritisch zu bemerken ist, dass die Schule sich möglicherweise zu wenig Gedanken macht, welche Ressourcen wirklich benötigt werden, um inklusive Bildung zu ermöglichen, da dies sehr zeitaufwändig ist. Die Ressourcenfrage wurde während des zweiten Gesprächs mit der Schulleiterin aufgegriffen und in die Diskussion dieser Arbeit mit eingebracht.

Der Begriff der Inklusion (C02) wurde im Verlauf dieser Arbeit bereits mehrfach benutzt und definiert. Inklusion stellt einen gezielten Prozess dar und keinen Zustand, wodurch inklusive Bildungsmassnahmen als Vision angesehen werden. Auch ist jede Schule durch die bildungspolitischen Vorgaben dazu verpflichtet, sich der Selbstevaluation zu widmen. Entgegen dieser Forderung zeigt sich in den Gesprächen mit der Schulleiterin allerdings, dass es durch die fehlenden Ressourcen nicht immer möglich, ist auf die Vielfalt der Schüler:innen einzugehen.

> *„Wenn wir jetzt sagen, wir machen jeder ein bisschen Spezialprogramm, jedes Kind macht das was es kann, das bedeutet extrem viel beobachten, extrem viel individualisieren und es ist einfach nur eine Lehrperson da, die eigentlich alles „handlen“ muss. Auf die Dauer ist es nicht möglich und wenn man dann noch Kinder drin hat, die wirklich Schwierigkeiten haben, vom Verhalten oder sonst doppelte Aufmerksamkeit brauchen.“(T1, SL, Z. 65-70)*

Durch das erste Interview mit der Schulleiterin kann festgehalten werden, dass alle Akteur:innen der Schule sich in Bezug auf die Selbstevaluation mehr investieren müssen.
Ausserdem deutete die Schulleiterin des Öfteren an, dass ihre Schule innovativ ist, weil die Lehrkräfte in puncto Schulentwicklung sehr engagiert sind. Beispielsweise führt sie eine Steuergruppe (C03), in der verschiedene Akteur:innen der Schule sich zusammensetzen, um über Schulentwicklung zu diskutieren.

> *„Ich kann auch sagen, dass unsere Schule eigentlich ziemlich innovativ ist, weil wir machen mehr, als wir eigentlich müssten im Sinne von Schulentwicklung, weil das unserer Schule sehr wichtig ist. Wir haben auch eine Steuergruppe, die die Entwicklung mitgestaltet (…).“ (T1, SL, Z. 99-102)*

In der Steuergruppe wird das Thema der Weiterentwicklung in Richtung einer inklusiven Schule teilweise indirekt angesprochen. Auszüge der letzten Sitzungen der Steuergruppe zeigen, dass beispielsweise die Zuteilung der niederschwelligen und verstärkten Massnahmen gemeinsam besprochen wurde, damit alle Schüler:innen bestmöglich davon profitieren können. Dies zeigt, dass eine multiprofessionelle Zusammenarbeit vorhanden ist. Zudem wurde ein Fragebogen erstellt, welcher die Ansprüche der Eltern ermittelt hat. Diese Ansprüche wurden ebenfalls in der Steuergruppe gemeinsam diskutiert und daraufhin wurden Massnahmen für die Weiterentwicklung der Schule gebildet.

Resümierend lässt sich also feststellen, dass das Thema der Schul- und Unterrichtsentwicklung sehr präsent in den Diskussionen und der Arbeit der Schulleitung ist. Jedoch liegen die Schwerpunkte beispielsweise während der Gespräche in der Steuergruppe oft auf anderen Themen. Bisher, so lässt der Blick in das vorhandene Datenmaterial annehmen, sind inklusive Ansätze zwar im Schulalltag vorhanden, jedoch fehlen die Ressourcen, um immer auf die Vielfalt aller Schüler:innen (C04) einzugehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es trotz der bildungspolitischen Vorgaben schwierig ist, die „Zwei-Gruppen-Theorie“ zu überwinden, was einen wichtigen Schritt in Richtung Inklusion darstellen würde. Allen Akteur:innen der Einrichtung müsste klar vor Augen gehalten werden, dass die Unterscheidung der Gruppe der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Gruppe Schüler:innen ohne einen solchen überwunden werden muss, um eine sogenannte Barrierefreiheit zu erreichen, das heisst, dass Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Schüler:innen abgebaut und überwunden werden können.

> **Hypothese 1:** Im Rahmen der „Qualitätskultur“ sind die Schulen im Kanton Freiburg in unterschiedlichen Bereichen zur Qualitätsentwicklung und internen Evaluation angehalten.

4.2 Inklusive Kulturen schaffen

Durch den Analyserahmen des *Index* wurden die Kulturen, Strukturen und Praktiken einer Schule im Kanton Freiburg analysiert. Es ist wichtig, dass kognitives und soziales Lernen innerhalb einer Schule durch die Verbindung von Lernen, Leistung und Teilhabe miteinander verbunden werden. Das Schulentwicklungsprogramm muss demzufolge die vorher beschriebenen Dimensionen in den Blick nehmen, um den Planungsprozess strukturieren zu können. Durch den *Index* werden Vorschläge dargestellt, um nächste Schritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung systematisch anzugehen. Die bereits in der Theorie beschriebenen inklusiven Kulturen schaffen eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende, anregende Gemeinschaft, in der jeder und jede wertgeschätzt wird.

Tabelle 13: Hauptkategorie „inklusive Kulturen“

C05-C07	Subkategorien der inklusiven Kulturen
▪ C05	Fehlende Ressourcen
▪ C06	Förderung der „Hochbegabten
▪ C07	Zusammenarbeit

Wie bereits mittels der ersten Hauptkategorie herausgearbeitet wurde, stellen die fehlenden Ressourcen (C05) ein Problem bei der Weiterentwicklung der Schule dar. Die Ressourcenfrage zeigt auf, dass Schulen teilweise mehr Unterstützung in Bezug auf ausgebildete Personen bräuchte, um der Vielfalt der Schüler:innen gerecht zu werden.
Ein Blick in die Interviews zeigt, dass die Schulleiterin mehrmals betonte, dass in ihrer Schule dieses Jahr viel Wert auf das Programm zur „Förderung der Hochbegabten“ (C06) gelegt wurde.

> *„(…) wir sind zum Beispiel sehr daran interessieret die Hochbegabten zu fördern und haben jetzt ganz viel gemacht in diese Richtung. Das ist gewissermassen ja auch Inklusion, von der anderen Seiter her (…).“(T1, SL, Z. 30-32)*

Dieses Programm zeigt auf, dass die Schule engagiert ist und bereits inklusive Ansätze in Bezug auf ihre Kulturen zeigt. Indikatoren für inklusive Kulturen sind beispielsweise, die Zusammenarbeit (C07) der Mitarbeiter:innen oder das gegenseitige sich Helfen der Schüler:innen die zum Beispiel einander Fragen stellen dürfen während der selbstständigen Bearbeitung der Aufträge.
Des Öfteren wurde von der Schulleiterin wiederholt, dass die fehlenden Ressourcen es unmöglich machen, alle Kinder gleichwertig zu berücksichtigen, weil die Möglichkeiten nicht ausreichend sind. Demzufolge kann der Vielfalt der Schüler:innen noch immer nicht gerecht entgegen gewirkt werden, da dazu in einigen Bereichen der Einrichtung die Ressourcen fehlen und keine inklusiven Kulturen gebildet werden können.

Hypothese 2: Aufgrund fehlender Ressourcen kann die Schule den Bedürfnissen der Schüler:innen in puncto Teilhabe und Lernen nur teilweise Rechnung tragen.

4.3 Inklusive Strukturen etablieren

Diese Dimension stellt sicher, dass Inklusion als Leitbild alle Strukturen der Schule durchdringt, wodurch im Folgenden die Richtlinien der Schule in den Blick genommen werden.

Tabelle 14: Hauptkategorie „inklusive Strukturen“

Subkategorien der inklusiven Strukturen
▪ C08 Schule im Wandel ▪ C09 Leitbild ▪ C10 Lehrplan 21 ▪ C11 Zeitlich Ressourcen

Aus dem Interview lässt sich herauslesen, dass sich die zu untersuchende Schule im Wandel (C08) befindet. Sie ist bereit zu Veränderungen in Bezug auf die Vielfalt der Schüler:innen einzugehen.

> *„Falls jemand nicht gerne Veränderungen hat, kommt er vielleicht nicht so gerne zu uns in die Schule, als jemand der weiss, dass er mit der Zeit mitgehen möchte. Dieser Satz, dass die Gesellschaft stets im Wandel ist und die Schule sich demzufolge mitentwickelt, ist uns sehr wichtig.“ (T1, SL, Z. 103-106)*

Der Ausgangspunkt für die Auswahl der Schule war das Leitbild (C09), daher wurde dieses ebenfalls im Interview angesprochen. Im Leitbild wird betont, dass Toleranz Offenheit schafft. Indikatoren für das Erreichen dieser Ebene sind, dass die Stärken und Schwächen berücksichtigt werden, klare Regeln vermittelt werden, konstruktiv zusammengearbeitet wird und jeder flexibel bleibt.

> *„Bis vor zwei Jahren haben wir eigentlich sehr intensiv damit gearbeitet und seit zwei Jahren wegen dem Lehrplan 21 ist es eigentlich ziemlich weit weg gerutscht.“ (T1, SL, Z. 14-16)*

Festzustellen ist, dass das Leitbild und die Aussage der Schulleiterin sich wiedersprechen. Möglicherweise hat der Lehrplan 21 die Schule in den letzten zwei Jahren daran gehindert, sich weiterhin der Thematik der Toleranz zu widmen, wodurch die Arbeit mit dem Leitbild in den Hintergrund gerutscht ist.

Ein weiterer Aspekt der Strukturen einer Einrichtung in der Schweiz bildet der Lehrplan 21 (C10), welchem laut der Schulleiterin zur Zeit eine hohe Priorität zugeschrieben wird während der Diskussionen in der Steuergruppe und der Weiterbildungen des Gesamtkollegiums.

> *„(…) Arbeit mit dem Lehrplan 21 im Vordergrund und da haben wir eben viele Weiterbildungen gemacht, wodurch der ganze Fokus wirklich auf dem Lehrplan 21 liegt. Die zeitlichen Ressourcen sind damit auch aufgebraucht vom Lehrpersonal und auch von meiner Seite her.“(T1, SL, Z. 21-24)*

Ein Beispiel eines Indikators für inklusive Strukturen sind Fortbildungen, welche den Mitarbeiter:innen helfen, wie sie auf die Vielfalt der Schüler:innen eingehen können. In alten Schulprogrammen der Schule kann herausgelesen werden, dass Weiterbildungen zu Themen wie beispielsweise Lernstrategien, Informations- und Kommunikationsstrategien und Beurteilungsinstrumenten, stattgefunden haben. Bezüglich der Frage, ob Weiterbildungsanlässe für das Gesamtkollegium in Bezug auf die inklusive Bildung stattfinden, antwortete die Schulleiterin folgendes:

> *„Nein, im Moment nicht. Im Moment liegt noch soviel Arbeit auf dem Lehrplan 21, auch jetzt mit den Beurteilungen und der Individualisierung und da sind immer für die ganze Schule Anlässe. (…) Das braucht viele Diskussionen und das kann man nicht einfach so nebenbei noch machen habe ich das Gefühl." (T1, SL, Z. 80-87)*

Anhand dieser Aussage kann kritisch angemerkt werden, dass das Gesamtkollegium möglicherweise zu wenig Informationen über das Thema hat oder nicht sensibilisiert wird, sich dem Thema zu widmen. Im Allgemeinen ist es wichtig, das Kollegium darauf zu sensibilisieren, dass Etikettierungen in den Angeboten vermieden werden müssen und alle Akteur:innen lernen müssen, konsequent inklusiv zu denken, damit die Barrierefreiheit entstehen kann.
Ein weiteres Anzeichen für die Bildung einer sicheren und akzeptierenden Gemeinschaft ist, dass alle Schüler:innen akzeptiert werden. Laut der Schulleiterin zeigt sich dies in ihrer Schule daran, dass wenig Konflikte entstehen, wodurch Mobbing und Gewalt abgebaut werden.

> *„Ich denke man spürt es, weil wir haben in der Schule extrem wenige Konflikte, also wir haben auch nie Prügeleien. (…) Wir investieren auch sehr viel in Gesundheitsförderungen. Ich sage mal dreiviertel der Streitereien werden unter den Schülerinnen und Schülern geregelt und der Rest geht dann zur Lehrperson, also das ist extrem niedrig (…). Also ich denke das ist ein Indiz, dass wir respektvoll miteinander umgehen." (T1, SL, Z. 121-127)*

Die Grundhaltung einer Schule wird anhand des Leitbildes ausgedrückt. Positiv zu bemerken ist, dass Offenheit und Toleranz in der untersuchten Einrichtung sehr geschätzt werden, wodurch die Stärken und Schwächen aller Schüler:innen berücksichtigt werden. Durch diese Ebene werden alle Akteur:innen der Einrichtung darin bestärkt, den Aussonderungsdruck zu minimieren und auf die Vielfalt der Schüler:innen einzugehen, und so inklusive Strukturen entstehen. Jedoch müssten alle Akteur:innen noch gezielter auf die Thematik sensibilisiert werden.

> **Hypothese 3:** Die Vision einer inklusiven Schule steht zurzeit nicht im Fokus der Schul- und Unterrichtsentwicklung; die Bildungsdirektion lenkt die Prioritäten auf den Lehrplan 21.

4.4 Inklusive Praktiken entwickeln

Die inklusiven Praktiken spiegeln die Kultur und Struktur der Schule wider. Es werden demzufolge Schulpraktiken entwickelt, bei denen auf die Vielfalt der Schüler:innen eingegangen werden soll.

Tabelle 15: Hauptkategorie „inklusive Praktiken“

Subkategorien der inklusiven Praktiken
▪ C12 Churermodell ▪ C13 Individualisierung

Der erste Punkt konnte bereits beim Eintritt ins Klassenzimmer beobachtet werden, da der Raum anhand des Churermodells (C12) aufgebaut ist, welches bereits eine hohe Eigenständigkeit von den Schüler:innen erwartet. Dieses Modell zielt darauf ab, dass die Schüler:innen sich selbst aussuchen dürfen, an welchem Platz im Klassenzimmer und mit welchem Mitschüler oder Mitschülerin sie arbeiten wollen. Das Churermodell ist eine gute Möglichkeit zur Umsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht. Es kann zudem besser auf die individuellen Bedürfnisse (C13) der Schüler:innen eingegangen werden. Thöny und Hiebl (2020) zitieren einen Professor der HfH Zürich, der schrieb: „Das Bestechende am „Churermodell“ ist, dass es die Basis für viele wesentliche Entwicklungen der heutigen Schule legt – sei es individualisierte Lernförderung, inklusive Schulungsform und integrative Begabungs- und Begabtenförderung“.

Beim Besuch war eine Heilpädagogin wegen eines bestimmten Kindes in der Klasse. Jedoch hat die Lehrperson mit ihr die Abmachung, dass sie alle Kinder betreut und teilweise auch den Unterricht mit plant und mit der ganzen Klasse durchführt. Dadurch kann die schulische Heilpädagogin alle Kinder im Klassenzimmer gleichzeitig unterstützen. So wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit gesteigert.

Anhand der Beobachtungen im Klassenzimmer kann behauptet werden, dass bereits Ansätze für *inklusive Praktiken* in der Schule entwickelt wurden, da die Schüler:innen durch das Churermodell Subjekte ihres eigenen Lernens sind und die Lehrer:innen den Unterricht gemeinsam im Team planen. Während des Einblicks in die Unterrichtspraxis des Schulhauses konnte festgestellt werden, dass durch Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lernumfeldes inklusive Kulturen entstehen. Durch das Churermodell im Unterricht sind die Schüler:innen dazu verpflichtet sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen. Zudem wird durch die Zusammenarbeit der Lehrperson und der schulischen Heilpädagogin auf die Vielfalt der Schüler:innen während des Unterrichts eingegangen. Es ist wichtig, dass das Arbeiten im Team durch verschiedene Formen der Zusammenarbeit gestärkt wird.

Hypothese 4: Bestrebungen zur Öffnung des Unterrichts im Sinne des „Churermodells“ sowie die Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Team stellen wichtige Entwicklungsbereiche im Umgang mit Vielfalt dar.

4.5 Integration in Abgrenzung zur Inklusion

Im Leitbild der Schule steht geschrieben „Integration schafft Begegnung und Respekt“. Indikatoren für dieses Ziel sind der heilpädagogische Stützunterricht, die gemeinsamen und individuellen Lernziele, der Deutschunterricht für fremdsprachige Kinder und die Unterstützung von Familien und Erziehenden.

Tabelle 16: Hauptkategorie „Integration in Abgrenzung zur Inklusion"

Subkategorien der Integration in Abgrenzung zur Inklusion
▪ C14 Integration als Vorgabe ▪ C15 Inklusion als Vision

Durch die bildungspolitischen Vorgaben ist die Schule dazu verpflichtet, die oben genannten integrativen Massnahmen anzubieten. Die Schulleiterin wurde während des ersten Interviews gefragt, wie sie die Begriffe Integration und Inklusion beschreiben würde.

> *„Mit integrativ, das ist ja eigentlich die Vorgabe (…) wir haben keine Wahl. (…) wir integrieren müssen, das ist nicht in unserer Obhut, weil das vom Kanton vorgegeben ist.“ (T1, SL, Z.39-41)*

> *„(…) wenn die Schule Inklusion lebt, das geht dann viel weiter.“ (T1,SL, Z. 42)*

Nach Boban und Hinz (2003, S. 116) wird *Integration* als „Einbeziehung einiger Schüler:innen mit Beeinträchtigung und/oder mit Migrationshintergrund, die eigentlich zum Ganzen gehören, aber bisher davon ausgeschlossen waren oder von Ausschluss bedroht sind“ definiert. Leider ist die Schulleitung bezüglich der Frage nicht konkret darauf eingegangen, inwiefern sie Integration definieren würde. Sie bezieht sich ausschliesslich darauf, dass integrative Bildungsmassnahmen vom Kanton vorgeschrieben werden.
Inklusion hingegen wird laut Boban und Hinz (2003, S. 116) als „Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt, die die Heterogenität der Menschen in all ihren Dimensionen wertschätzt und als Gewinn ansieht“ definiert. Die Aussage der Schulleiterin besagt ebenfalls, dass Inklusion ein Ideal ist, welches angestrebt werden soll.

Laut der Schulleiterin ist es für alle Akteur:innen der Schule schwer, dem seitens der Gesellschaft und der Bildungspolitik ausgeübten Aussonderungsdruck entgegenzuhalten. Nicht alle können diesem Druck gerecht werden, wodurch teilweise Exklusion im Schulalltag entsteht. Dies ist wiederrum ein Hindernis für die Bildung einer inklusionsfähigen Schule.

Laut dem *Qualitätskonzept* des Kantons Freiburg ist „jede Qualitätsmassnahme in die Kultur und Organisation „vor Ort“ einzubetten“. Mit dieser Aussage wird beschrieben, dass das tatsächlich vorhandene pädagogische System der Einzelschule als Basis für die Weiterentwicklung der Einrichtung dient.

> **Hypothese 5:** Inklusion als Vision muss von allen Akteur:innen der Schule gelebt werden, damit sie in allen Bereichen umgesetzt werden kann und eine „Schule für alle“ entwickelt werden kann.

5 Zusammenfassung und Diskussion

In dieser Bachelorarbeit wurde untersucht, inwiefern eine Schule im Hinblick auf die Vision einer „Schule für alle“ steht. Die Theorie für die Analyse basierte auf dem *Index für Inklusion* von Boban und Hinz (2003). Das Konzept des *Index* dient nicht nur dazu, das Denken zu ordnen und individuelles oder gemeinsames Handeln anzuregen, sondern ebenfalls die Entwicklung von Schule und Umfeld zu planen.
Die Datenerhebung erfolgte anhand einer Einzelfallanalyse in einer Schule im Kanton Freiburg durch Interviews mit der Schulleitung, Beobachtungen der Unterrichtspraxis, einer Analyse des Internetauftritts und einer Dokumentenanalyse zu Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Anhand des inhaltsanalytischen Verfahrens nach Kuckartz (2012) wurden die Daten schliesslich ausgewertet und anhand der Theorie kritisch diskutiert. Die Grundlage für die Einzelfallanalyse bildeten die Kulturen, Strukturen und Praktiken der zu untersuchenden Schule.
Im Allgemeinen sollten Erkenntnisse zu dem dominanten Diskurs der inklusiven Bildung in einer Schule im Kanton Freiburg und deren Entwicklung Richtung einer „Schule für alle“ erarbeitet werden.

5.1 Diskussion der Ergebnisse und kritische Würdigung

Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der Einzelfallanalyse kompakt dargestellt werden und mit Aussagen der Schulleiterin während der Diskussion im zweiten Gespräch finalisiert werden. Es werden Schlussfolgerungen gezogen sowie Entwicklungsschwerpunkte formuliert, welche der Schulleitung als Ergebnisse der Analyse präsentiert wurden. Dies Entwicklungsschwerpunkte können als Basis für die weitere Entwicklung der Schule in Richtung einer Schule für alle dienen.

Die in dieser Studie vollzogene Einzelfallanalyse im Kontext des aktuellen Diskurses der inklusiven Bildung hat eine Vielzahl von Hypothesen hervorgebracht, die jeweils nur einen minimalen Ausschnitt dieses Handlungsfeldes beschreiben können. Die Bildung der *Hypothesen 1* und *5* haben aufgezeigt, dass bereits Ansätze einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung in der untersuchten Schule im Kanton Freiburg zu beobachten sind. Die erste Hypothese behauptet, dass jede Schule durch die bildungspolitischen Vorgaben dazu verpflichtet ist, sich der Selbstevaluation zu widmen. Die Analyse zeigt auf, dass inklusive Dimensionen des *Index* im Schulalltag auffindbar sind und bereits indirekt an diesen gearbeitet wird. Wie die fünfte Hypothese aufzeigt, müssen die inklusiven Dimensionen von allen Akteur:innen der Schule gelebt werden, damit eine „Schule für alle“ entwickelt werden kann. Jedoch ist die Vision einer inklusiven Schule noch nicht erreicht. Demzufolge hilft der *Index* zu

identifizieren, wo eine Einrichtung sich weiterentwickeln kann, und so Entwicklungsschwerpunkte formuliert werden können.
Schlussfolgernd kann behauptet werden, dass der Umgang mit Vielfalt in deutschsprachigen Freiburger Schulen noch vor allem mehr als Erschwernis denn als Chance für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erachtet wird. Mit dem *Index für Inklusion* können Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse im Hinblick auf die Vision einer „Schule für alle“ gezielt initiiert werden: eingebettet in die Kulturen, Strukturen und Praktiken der Einzelschule „vor Ort“.
Bezüglich der Ressourcenfrage konnte während des zweiten Gesprächs mit der Schulleitung herausgefunden werden, dass sich die fehlenden Ressourcen auf ausgebildete Personen in Bezug auf niederschwellige Massnahmen, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Schulsozialarbeit beziehen. Die Schulleitung betonte, dass Personalmangel dazu führt, dass nicht zu jedem Zeitpunkt auf die Vielfalt der Schüler:innen eingegangen werden kann.

> *„Ja, das wären natürlich diese niederschwelligen Massnahmen. Es gibt auch noch DaZ zum Beispiel, eben Deutsch als Zweitsprache. Dann sind wir auch noch bei den Schulsozialarbeiten, bei denen wir ja auch noch nicht so weit sind. Also es hat überall so ein bisschen Ressourcenmangel.“ (T2, SL, Z. 29-32)*

Ausserdem zeigt die Einzelfallanalyse auf, dass die Schwerpunkte der Schulleitung zurzeit auf anderen Themen liegen. Trotz der Sensibilisierung des Kantons in Bezug auf inklusive Bildung sind die zeitlichen Ressourcen der Schulleitung sowie der Lehrpersonen durch Weiterbildungen in anderen Themenbereichen bereits aufgebraucht.
Ferner hilft die Zusammenarbeit der Lehrpersonen dabei, die Bedürfnisse möglichst aller Schüler:innen zu berücksichtigen, welche sich in einer heterogenen Gruppe befinden. Zudem wurde festgestellt, dass das Churermodell eine positive Auswirkung auf die Binnendifferenzierung im Unterricht hat, weil die Schüler:innen sich gegenseitig beim Lernen helfen können.
Durch die Arbeit mit dem *Index* werden die Entwicklungsschwerpunkte sichtbar dargestellt und so eine Möglichkeit geschaffen, konkret zu arbeiten. Die folgenden Entwicklungsbereiche wurden entwickelt, um die bestehenden inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule voranzutreiben.

Tabelle 17: Entwicklungsschwerpunkte mit Hilfe des Index für Inklusion

Entwicklungsbereiche für das Schulprogramm
▪ ***Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen*** Weiterführung der laufenden Angebotsentwicklung im Sinne einer „inklusiven Begabungsförderung“, wobei ausserordentlich begabte, ebenso wie kognitiv weniger leistungsstarke Schüler:innen mitberücksichtigt werden. ▪ ***Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren*** Planung schulinterner Weiterbildungen im Kollegium konsequent auf den Umgang mit Vielfalt ausrichten. ▪ ***Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln*** Förderung des gemeinsamen Lernens der Schüler:innen im offenen Unterricht (Churermodell) mittels Stärkung der stufen- und professionsübergreifenden Zusammenarbeit im Kollegium weiterführen.

Durch das Abschlussgespräch mit der Schulleitung kann ausserdem festgehalten werden, dass die formulierten Entwicklungsbereiche in der untersuchten Schule umsetzbar sind.

> „Das ist alles etwas, wo wir dran weiterarbeiten können und das ist ja nie abgeschlossen. Das ist absolut für mich verständlich und gut so.“ (T2, SL, Z. 64-65)

Die Themenauswahl der vorliegenden Arbeit wird für meinen zukünftigen Beruf als Lehrperson sicher von Bedeutung sein. Das Verfassen dieser Arbeit stellte sich als sehr interessant und lehrreich dar. In Bezug auf die Datenerhebung hat sich der *Index für Inklusion* sehr bewährt, um die Einzelfallanalyse an einer Schule durchzuführen. Auch die Interviews mit der Schulleiterin und der Einblick in den Schulalltag waren sehr gewinnbringend. Dadurch konnten die inklusiven Dimensionen (Kulturen, Strukturen und Praktiken) prioritär in den Blick genommen werden, um den inklusionsfähigen Charakter einer Schule zu analysieren. Jedoch war die Einzelfallanalyse methodisch eingeschränkt in Bezug auf die Reichweite, weil der Zeitrahmen zu kurz war, um detailliertere Untersuchungen durchzuführen. Eine der Limitationen der Erhebung besteht darin, dass – entgegen der „mehrperspektivischen“ Idee des *Index* – in dieser Forschungsarbeit nur die Wahrnehmung der Schulleitung abgebildet werden konnte. In der Einleitung wurde zudem angedeutet, dass es wichtig wäre, sich mit der Kehrseite der Inklusion, nämlich der Selektion und Separation, von bestimmten Personengruppen zu beschäftigen. Jedoch hätte die Vertiefung dieser Thematik, welche den Fokus über die inklusive Praxis hinausgebracht hätte, den Rahmen dieser Bachelorarbeit gesprengt.

Ausserdem hätten noch mehrere Bereiche der Schule in den Blick genommen werden können, wie beispielsweise der Unterricht von weiteren Lehrpersonen oder das Beobachten einer Besprechung der Steuergruppe, falls dies zeitlich möglich gewesen wäre.

Schlussendlich lag das Ziel dieser Arbeit nicht darin, die einzelne Schule zu bewerten, sondern Wege zu finden, durch welche eine Schule sich zielgerichtet weiterentwickeln kann, welches anhand dieser Arbeit erreicht werden konnte.

5.2 Zum Schluss: Offene Fragen und Ausblick

Die vorliegende Bachelorarbeit bietet die Grundlage für die Weiterentwicklung der untersuchten Schule. Ausserdem hat die Arbeit einen Mehrwert, da sie als Einführung für Schulleitungen anderer Schulen genutzt werden kann, welche sich ebenfalls der bildungspolitisch vorgesehenen Selbstevaluation widmen möchten. Als Autorin dieser Arbeit wurde mir bewusst, wie ich als zukünftige Lehrperson meine Praktiken im Unterricht aufbauen könnte, um der Vielfalt der Schüler:innen in einer Klasse gerecht zu werden. In einem weiteren Verlauf könnte demzufolge präziser auf die Praktiken der Lehrpersonen eingegangen werden, um konkrete inklusive Unterrichtsformen darstellen zu können. In diesem Fall könnte der *Index* erneut eine grosse Hilfestellung anbieten, da dieser viele Fragebögen zur Verfügung stellt, um eine Standortbestimmung bezüglich des Wohlbefindens der Schüler:innen einer Klasse, durchzuführen.

> „Im Allgemeinen ist alles ein Prozess, den wir nicht einfach jetzt entscheiden können und der Zeit braucht.“ (T2, SL, Z. 72-73)

Durch diese Aussage wird noch einmal klar dargestellt, dass Inklusion kein Zustand, sondern ein andauernder und unabgeschlossener Prozess ist, welcher sich an der Vision einer (wirklich) „inklusiven Schule“ ausrichtet.

Die Arbeit mit dem *Index* bringt Grenzen und Schwierigkeiten mit sich. Der *Index für Inklusion* ist ein Hilfsmittel mit der Absicht, einen Beitrag dazu zu leisten, Inklusion in der Schulpraxis umzusetzen. Demzufolge ist der Index dafür gedacht, als Leitfaden für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Institutionen dabei zu helfen, Fragen der Teilhabe und Entwicklung ganzheitlich zu betrachten und weiterzuentwickeln. Insofern kann auch diese Arbeit die Weiterentwicklung des Schulprogramms anstossen, müsste jedoch von allen Akteur:innen einer Institution wahrgenommen werden, damit die Entwicklung auch in der Realität umgesetzt werden könnte.

Laut Garcia-Bühler wird mit dem *Index für Inklusion* ein Referenzrahmen vorgegeben, welcher zur „Verwirklichung einer inklusiven Lehr-Lern-Umgebung, die den Lernprozess aller Kinder im gemeinsamen Unterricht unterstützt, über die Entwicklung inklusiver Kulturen, inklusiver Strukturen und inklusiver Praktiken angestrebt. Die bewusste Reflexion und Ausgestaltung dieser drei Dimensionen in ihrem Zusammenspiel soll die Grundlage einer auf Inklusion ausgerichteten Schulentwicklung bilden.“ Im Abschluss dieser Forschungsarbeit konnte beobachtet werden, dass nicht Inklusion, sondern „andere Themen“ im Vordergrund der Schul- und Unterrichtsentwicklung stehen. Die inhaltlichen Vorgaben der Bildungsdirektion lassen sich möglicherweise dennoch innerhalb der Dimensionen verorten. Die drei Dimensionen könnten beispielsweise unter den Themen „Kompetenzorientierung, Beurteilung und

Individualisierung“ untergeordnet werden, welche im Moment von der Schulleitung bearbeitet werden.

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die Inklusionsfähigkeit einer Schule im Kanton Freiburg festhalten, dass sich das Anliegen zeigt, eine inklusive Schule zu entwickeln, da inklusive Ansätze in Bezug auf die Dimensionen (Kulturen, Strukturen und Praktiken) beobachtet werden konnten. Diese Untersuchung zeigt, dass sich jede einzelne Schule auf Grundlage der konzeptuellen Unterscheidung von Integration und Inklusion und orientiert am *Index für Inklusion* selbst einschätzen und entsprechende Schwerpunkte auf dem Weg in Richtung Entwicklung einer „Schule für alle“ identifizieren und festlegen kann.

Verzeichnisse

Literatur

Aeppli, J., Gasser, L., Schärer, T. A. & Gutzwiller, E. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. UTB GmbH.

Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht. (2010). *Gemeinsam eine qualitätsvolle Schule gestalten*. https://web.osrm.ch/sites/osrm/files/2018-09/Qualitätskonzept.pdf

Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Boban, I. & Hinz, A. (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg.* Klinkhardt.

Boban, I. & Hinz, A. (2016). *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung.* Klinkhardt.

Boban, I. & Hinz, A. (2017). *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte.* Klett Kallmeyer.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen*. Beltz GmbH, Julius.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play learning and participation in early years and childcare.* Bristol: CSIE.

Bühler-García, G. (2017). *Gemeinsam für Vielfalt. Briefe an eine Lehrerin.* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Edition SZH/CSPS.

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. rororo Enzyklopädie.

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (German Edition)* (3. Aufl. 2009 Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik 53*.

Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? *Schnell & Sander*, 41–74.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa.

Langer, W. (2009). *Mehrebenenanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lüders, C. (2000). *Die Entwicklung qualitativer Forschung: ein Blick von aussen.(* Manuskript)

Mayring, P. & Brunner, E. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshauser, A. Prengel & A. Langer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). Juventa.

Netzwerk integrative Schulungsformen. (2007). *Rahmenbedingungen für eine Schule für alle.* Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ Luzern), Institut für Schule und Heterogenität (ISH).

Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. rororo.

Thöny, R. & Hiebl, P. (2020). *Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht.* KEG.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

UN-BRK (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2016 (Behindertenrechtskonvention, BRK). New York: UNO Generalversammlung (Online). https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of persons-with-disabilities/convention-on-therights-of-persons-with-disabilities-2.html (August 2019).

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. (Online). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (August 2019).

UNESCO (1994; 2005; 2009; 2017). Sämtliche Publikationen (Online). https://www.unesco.de/publikationen und Digital Library:www.unesdoc.unesco.org. (September 2019).

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt.* (S. 21–31). Beltz Verlag.

Wocken, H. (2009). *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration von der Abwertung und die Inklusion von Träumereien zu bewahren.* Frankfurt.

Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte. *Zeitschrift für Inklusion*.

Abbildungen

Abbildung 1: Drei Dimensionen des Index für Inklusion: Kulturen, Praktiken und Strukturen (Boban & Hinz, 2003, S.15) 11
Abbildung 2: Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung (Boban & Hinz, 2003, S. 19) 19
Abbildung 3: Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen des Index im Überblick (Boban & Hinz, 2003, S. 17) 50

Tabellen

Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik (nach Wocken, 2011) 5
Tabelle 2: Inklusive Kulturen: Leitsätze für Schul- und Unterrichtsentwicklung 13
Tabelle 3: Inklusive Strukturen: Leitsätze für Schul- und Unterrichtsentwicklung 13
Tabelle 4: Inklusive Praktiken: Leitsätze für Schul- und Unterrichtsentwicklung 14
Tabelle 5: Inklusive Kulturen: Indikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 3) 15
Tabelle 6: Inklusive Strukturen: Indikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 3) 15
Tabelle 7: Inklusive Praktiken: Indikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 3) 17
Tabelle 8: Ablauf der Erhebung und Methoden 21
Tabelle 9: Operationalisierung der Zielsetzung (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 17) 24
Tabelle 10: Vier Teilbereiche des Interviewleitfadens 25
Tabelle 11: Sieben Schritte der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) 27
Tabelle 12: Hauptkategorie „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ 30
Tabelle 13: Hauptkategorie „inklusive Kulturen“ 33
Tabelle 14: Hauptkategorie „inklusive Strukturen“ 34
Tabelle 15: Hauptkategorie „inklusive Praktiken“ 36
Tabelle 16: Hauptkategorie „Integration in Abgrenzung zur Inklusion" 37
Tabelle 17: Entwicklungsschwerpunkte mit Hilfe des Index für Inklusion 41

Anhang

A01 Übersicht aller Hypothesen und Entwicklungsbereiche ……...48
A02 Kodierleitfaden (Kategorienbasierte Übersicht) …….……... 49
A03 Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen (Abb. 3) ……..……50
A04 Interviewleitfaden (Erstgespräch Schulleitung) ……51
A05 Transkript Interview 1 (T1) …..……54
A06 Transkript Interview 2 (T2) …..……62
A07 Beobachtungsbogen ……65
A08 Selbstständigkeitserklärung ……66

A01 Übersicht aller Hypothesen und Entwicklungsbereiche

Hypothese 1: Im Rahmen der „Qualitätskultur“ sind die Schulen im Kanton Freiburg in unterschiedlichen Bereichen zur Qualitätsentwicklung und internen Evaluation angehalten.

Hypothese 2: Aufgrund fehlender Ressourcen kann die Schule den Bedürfnissen der Schüler:innen in puncto Teilhabe und Lernen nur teilweise Rechnung tragen.

Hypothese 3: Die Vision einer inklusiven Schule steht zurzeit nicht im Fokus der Schul- und Unterrichtsentwicklung; die Bildungsdirektion lenkt die Prioritäten auf den Lehrplan 21.

Hypothese 4: Bestrebungen zur Öffnung des Unterrichts im Sinne des „Churermodells“ sowie die Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Team stellen wichtige Entwicklungsbereiche im Umgang mit Vielfalt dar.

Hypothese 5: Inklusion als Vision muss von allen Akteur:innen der Schule gelebt werden, damit sie in allen Bereichen umgesetzt werden kann und eine „Schule für alle“ entwickelt werden kann.

Schlussfolgerung: Der Umgang mit Vielfalt in deutschsprachigen Freiburger Schulen wird noch vor allem als Erschwernis denn als Chance für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erachtet. Mit dem *Index für Inklusion* können Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse im Hinblick auf die Vision einer „Schule für alle“ gezielt initiiert werden: eingebettet in die Kulturen, Strukturen und Praktiken der Einzelschule „vor Ort“.

Entwicklungsbereich (Dimension A):
Weiterführung der laufenden Angebotsentwicklung im Sinne einer „inklusiven Begabungsförderung“, wobei ausserordentlich begabte, ebenso wie kognitiv weniger leistungsstarke Schüler:innen mitberücksichtigt werden.

Entwicklungsbereich (Dimension B):
Planung schulinterner Weiterbildungen im Kollegium konsequent auf den Umgang mit Vielfalt ausrichten.

Entwicklungsbereich (Dimension C):
Förderung des gemeinsamen Lernens der Schüler:innen im offenen Unterricht (Churermodell) mittels Stärkung der stufen- und professionsübergreifenden Zusammenarbeit im Kollegium weiterführen.

A02 Kodierleitfaden (Kategorienbasierte Übersicht)

C01 – C04	**Schul- und Unterrichtsentwicklung**
C01	Kantonale Vorgaben der Schulentwicklung
C02	Inklusion
C03	Steuergruppe
C04	Vielfalt der Schüler:innen
C05 – C07	**Inklusive Kulturen schaffen**
C05	Fehlende Ressourcen
C06	Förderung der „Hochbegabten“
C07	Zusammenarbeit
C08 – C 11	**Inklusive Strukturen etablieren**
C08	Schule im Wandel
C09	Leitbild
C10	Lehrplan 21
C11	Zeitliche Ressourcen
C12 – C13	**Inklusive Praktiken entwickeln**
C12	Churermodell
C13	Individualisierung
C14 – C15	**Konzepte Integration und Inklusion**
C14	Integration als Vorgabe
C15	Inklusion als Vision

A03 Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen (Abb. 3)

Dimensionen	Bereiche		Indikatoren	Fragen
A Inklusive Kulturen schaffen	A 1	Gemeinschaft bilden	1. Jede(r) fühlt sich willkommen.	11
			2. Die SchülerInnen helfen einander.	10
			3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.	13
			4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.	10
			5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.	14
			6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.	11
			7 Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.	9
	A 2	Inklusive Werte verankern	1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.	12
			2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.	10
			3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.	10
			4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn.	11
			5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.	10
			6 Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.	15
B Inklusive Strukturen etablieren	B 1	Eine Schule für alle entwickeln	1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.	8
			2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.	8
			3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.	8
			4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	7
			5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.	10
			6 Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.	13
	B 2	Unterstützung für Vielfalt organisieren	1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.	10
			2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.	13
			3. 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.	11
			4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.	11
			5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.	8
			6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.	13
			7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.	14
			8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.	15
			9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.	14
C Inklusive Praktiken entwickeln	C 1	Lernarrangements organisieren	1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.	16
			2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.	17
			3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.	10
			4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.	19
			5. Die SchülerInnen lernen miteinander.	11
			6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.	16
			7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.	12
			8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.	10
			9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.	15
			10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.	14
			11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.	14
	C 2	Ressourcen mobilisieren	1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.	9
			2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.	10
			3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.	15
			4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.	6
			5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.	7

Abbildung 3: Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen des Index im Überblick (Boban & Hinz, 2003, S. 17)

A04 Interviewleitfaden (Erstgespräch Schulleitung)

Ich freue mich sehr, dass Sie sich Zeit nehmen, um mit mir über Schul- und Unterrichtsentwicklung zu sprechen.
Ich werde das Gespräch aufnehmen, damit ich es anschliessend transkribieren und im Rahmen meiner Bachelorarbeit anonymisiert auswerten kann.
Die Homepage Ihrer Schule insbesondere das Leitbild spricht von einer „aktiven", sich weiterentwickelnden Schule, welche sich auf unterschiedlichen Ebenen darum bemüht, „optimale Rahmenbedingungen" für die Entwicklung der Lernenden zu schaffen. Aus dem Leitbild entnehme ich das pädagogische „Motto" der Schule, nämlich die Kinder und deren Bedürfnisse stehen „in der Mitte" – oder in anderen Worten, die Vielfalt und die Teilhabe aller im Zentrum des Interessens.

A. Persönlicher Einstieg

Gerne würde ich mit einer eher persönlichen Frage einsteigen:

- Was bedeutet das Leitbild Ihrer Schule für Sie persönlich?
- Inwiefern steht das Leitbild Ihrer Schule in Verbindung mit Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung einer „Schule für alle"?

B. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext des Diskurses „Inklusive Bildung"

- Wo stehen Sie als Einzelschule in Bezug auf das bildungspolitische Anliegen einer „Schule für alle"?
- Was unterscheidet Ihrer Ansicht nach einer Schule, die sich als „integrativ" versteht, von einer Schule, die einen Beitrag zu einem „inklusiven Bildungssystem" leistet?
- Inwiefern gibt es an Ihrer Schule eine aktive, konzeptuelle und pädagogische Auseinandersetzung mit dem Anliegen einer Schule für alle? (z.B. in Form von Kritik an Praktiken der Selektion, Aussonderung/Exklusion, Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma resp. Stigmatisierung aufgrund von NM/VM, reduzierten Lernzielen etc.)
- Wie initiieren Sie als Schulleiterin Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung einer „Schule für alle"? (z.B. Weiterbildungsanlässe für das Gesamtkollegium, stufen- und professionsübergreifende Zusammenarbeitsgefässe, pädagogische Konferenzen, Ressourcenverteilung etc.)
- Wo liegen Ihrer Ansicht nach, die besonderen Herausforderungen in der Entwicklung einer „Schule für alle" – insbesondere für Sie als Schulleiterin?

C. Theoriegeleitete Fragen auf Basis des „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003)

Der Index für Inklusion bietet einen Analyserahmen für die Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven einer inklusiven Schule. Dabei wird von drei miteinander verbundenen Dimensionen ausgegangen, mit denen das Schulleben erforscht wird: Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen (1), inklusive Strukturen zu etablieren (2) und inklusive Praktiken zu entwickeln (3). Alle drei Dimensionen sind notwendig, um eine inklusive Schule zu entwickeln. Jedes Schul-/Entwicklungsprogramm muss jede von ihnen in den Blick nehmen (Boban & Hinz, 2003, S. 14-18).

1. Inklusive Kulturen schaffen *(→ Inklusionsfähigkeit anhand der Kulturen?)*

- Bitte beschreiben Sie die Schulkultur Ihrer Schule: Was unterstützt (oder behindert) die Entwicklung von Lehren und Lernen an Ihrer Schule?
- Wie tragen Sie an Ihrer Schule zur Bildung einer sicheren und akzeptierenden Gemeinschaft bei, in der alle geschätzt und respektiert werden? (Teilhabe, Anerkennung von Vielfalt)
- Inwiefern werden an Ihrer Schule gemeinsame inklusive Werte entwickelt?
- Inwiefern werden Werte des Leitbildes im Alltag gelebt? (Schüler:innen, LP etc.)
- Welchen Stellenwert kommt der Entwicklung von Kooperation zu? (innerhalb der Schule/Unterricht, mit weiteren schulischen Akteur:innen; über die Schule hinaus – z.B. Eltern, Gemeinde usw.)

2. Inklusive Strukturen etablieren *(→Inklusionsfähigkeit anhand der Strukturen)*

- Skizzieren Sie die Strukturen und Angebote Ihrer Schule (Mind-Map).
- Inwiefern durchdringt Inklusion als Leitbild die Strukturen bzw. Lern-, Entwicklungs- und Unterstützungsangebote Ihrer Schule?
- Inwiefern ist Ihre Schule „inklusionsfähig“ d.h. fördert und ermöglicht sie die Teilhabe aller (Schüler:innen und Lehrpersonen, Eltern usw.), indem sie auf die Vielfalt eingeht, resp. Aussonderungsdruck reduziert?

3. Inklusive Praktiken entwickeln *(→ Inklusionsfähigkeit anhand der Praktiken)*

- Inwiefern spiegeln die Praktiken der Lehrpersonen die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule wieder?
- Entsprechen Unterrichts- und Lernarrangements der Vielfalt der Schüler:innen?
- Inwiefern werden alle möglichen Ressourcen mobilisiert, um aktives Lernen und Teilhabe aller zu fördern? (Stärken, Wissen und auch ausserschulische Erfahrungen von Schüler:innen, Eltern, Lehrpersonen, Gemeinde)

D. Weiteres Vorgehen: Schulbesuch und Dokumentenanalyse

Gerne würde ich mich mit Hilfe des *Index für Inklusion* vertieft mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung Ihrer Schule auseinandersetzen und es würde mich sehr freuen, wenn Sie mir dazu die Erlaubnis erteilen:

- Darf ich Ihr Schulentwicklungsprogramm analysieren und anschliessend ein weiteres Gespräch mit Ihnen führen? *(→Wann: ab Ende Februar)*
- Gibt es weitere Dokumente, die ich im Zusammenhang mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung analysieren dürfte (Stundenpläne, etc.)?
- Gerne würde ich mir im Rahmen eines Schul- und Unterrichtsbesuchs einen Einblick verschaffen… (Adressen von LP, Kontaktherstellen…)
- Darf ich an einem Schulanlass, einer Kollegiumskonferenz und/oder in einem internen Schul- oder Unterrichtsentwicklungsgefäss teilnehmend beobachten? *(→Wann: Zwischensemester: Januar/Februar)*
- Gibt es weitere wichtige Aspekte, die ich nicht erfragt habe, welche für die Erforschung einer „Schule für alle“ ihrer Meinung nach allerdings relevant sind?

Ich danke Ihnen herzlich für diesen spannenden Einblick in die Schul- und Unterrichtsentwicklung Ihrer Schule und freue mich auf den weiteren Austausch!

A05 Transkript Interview 1 (T1)

Passage: Volltranskript
Datum: 20. Dezember 2021
Dauer: 56 Minuten
Interviewerin: Joanne Delles
Transkribierende: Joanne Delles

Transkript Interview 1 (T1) - Erstgespräch Schulleitung

SL = Schulleiterin

I = Interviewerin

I: Ich freue mich sehr, dass Sie sich Zeit nehmen, um mit mir über Schul- und Unterrichtsentwicklung zu sprechen. Ich werde das Gespräch aufnehmen, damit ich es anschliessend transkribieren und im Rahmen meiner Bachelorarbeit anonymisiert auswerten kann. Der Grund, warum ich Sie als Schulleiterin angeschrieben habe, ist die Homepage ihrer Schule, insbesondere das Leitbild spricht von einer aktiven, sich weiterentwickelnden Schule, welche sich auf den unterschiedlichen Ebenen darum bemüht, optimale Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Lernenden zu schaffen. Aus dem Leitbild entnehme ich das pädagogische Motto der Schule, nämlich die Kinder und deren Bedürfnisse stehen in der Mitte. In anderen Worten steht somit die Vielfalt und die Teilhabe aller im Zentrum des Interessens. Bezüglich des Interviews habe ich Ihnen ja bereits den groben Ablauf zukommen lassen. Gerne würde ich demzufolge mit einer eher persönlichen Frage einsteigen, und zwar, was bedeutet das Leitbild Ihrer Schule für Sie persönlich?

SL: Ja also ich war nicht da, als sie es gemacht haben, wodurch es schon nicht mein eigenes ist, aber ich kann mich sehr gut damit identifizieren. Bis vor zwei Jahren haben wir eigentlich sehr intensiv damit gearbeitet und seit zwei Jahren wegen dem Lehrplan 21 ist es eigentlich ziemlich weit weg gerutscht einfach von den aktuellen Themen her. Trotzdem ist es jetzt nicht so, dass ich das Gefühl habe, dass ich nicht dahinter stehe, weil es nicht mein Baby ist. Jedoch ist es nicht etwas, wo ich jeden Tag das Gefühl habe jetzt einen Schritt weitermachen zu müssen.

I: Inwiefern steht das Leitbild Ihrer Schule in Verbindung mit Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung einer „Schule für alle“?

SL: Ja, wie bereits erwähnt steht die Arbeit mit dem Lehrplan 21 im Vordergrund und da haben wir eben viele Weiterbildungen gemacht, wodurch der ganze Fokus wirklich auf dem Lehrplan 21 liegt. Die zeitlichen Ressourcen sind damit auch aufgebraucht vom Lehrpersonal und auch von meiner Seite her. Eigentlich war es so, dass wir bis vor zwei Jahren wirklich versucht haben jährlich uns um einen Punkt intensiver zu kümmern, beispielsweise soll Freude dieses Jahr im Mittelpunkt stehen, wodurch wir dann einfach so Sätze herausgenommen haben und diese auch im Team besprochen haben. Dies war dann der Jahresbegleiter. Das war so ein bisschen das, aber es ist jetzt nicht nur das, was unsere Schulentwicklung beeinflusst. Wir haben dann auch

noch andere Sachen die einfliessen. Man kann es einfach immer irgendwo unterordnen, weil wir sind zum Beispiel sehr daran interessiert die Hochbegabten zu fördern und haben jetzt ganz viel gemacht in diese Richtung. Das ist gewissermassen ja auch Inklusion, von der anderen Seite her und das kann man da unterordnen. Es gibt natürlich auch Sachen, die aus dem Team und aus der Steuergruppe entstehen, die dann in der Unterrichtsentwicklung ebenfalls Impulse geben. Es ist eigentlich nur eine von vielen möglichen Impulsen, aber eben nicht die Einzige.

I: In einem zweiten Teil würde ich gerne in das Thema Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext des Diskurses „Inklusive Bildung“ einsteigen: Was unterscheidet Ihrer Ansicht nach eine Schule, die sich als „integrativ“ versteht, von einer Schule, die einen Beitrag zu einem „inklusiven Bildungssystem“ leistet?

SL: Mit integrativ, das ist ja eigentlich die Vorgabe, das machen eigentlich alle, weil wir haben keine Wahl. Das ist so, dass wir integrieren müssen, das ist auch nicht in unsrer Obhut, weil das vom Kanton vorgegeben ist. Dann wenn wir das Ganze anschauen, dann wäre es wirklich so, dass wenn die Schule Inklusion lebt, das geht dann viel weiter. Ich beginne jetzt erstmal mit der Einstellung der Lehrpersonen, wo man sich fragen muss, ob diese das leben können. Es sind dann auch viel die Wertvorstellungen, die Lehrpersonen noch von früher mit sich bringen. Plötzlich soll man dann vielleicht Kinder integrieren, wo es nicht so einfach ist. Es ist ja viel einfacher wenn man eine homogene Gruppe hat, wo alles so funktionieren würde, alles läuft genau gleich. Wenn wir dann wirklich von der ganzen Inklusion reden und die ganze Schule würde das auch leben, dann würde es ganz viel Mindsetting brauchen, damit man die Lehrpersonen auch ein bisschen entlasten kann. Ganz viele haben das Gefühl, dass alle das Gleiche am Schluss können müssen und dort dann zu sagen, ok das Kind ist jetzt anders, das macht halt nur weniger. Das ist ganz schwierig für die Lehrpersonen. Eigentlich ihre Werthaltung und ihre Vorstellungen ein bisschen runterzuschrauben und zu sagen jedes Kind macht so ein bisschen was es kann, also der Druck den Lehrpersonen zum Teil empfinden, sie müssten die Kinder bis dahin begleiten, dass sie den von sich selber wegnehmen können, da ist viel Mindset dahinter und eben auch Diskussionen. Das sind zum Teil ältere Lehrpersonen, die sind seit 40 Jahren im Geschäft und die haben das immer gelebt und da dann einfach zu sagen, jetzt nehme ich einen Schritt zurück und nehme meine Anforderungen ein bisschen runter, das ist schwierig. Da glaube ich liegt der grosse Unterschied zwischen einem wirklich inklusiven Bildungssystem oder eben nur integrieren.

I: Wie initiieren Sie als Schulleiterin Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung einer *Schule für alle*?

SL: Ja im Moment sind wir noch ganz am Anfang. Wir sind jetzt durch den Kanton ein bisschen sensibilisiert worden, wir Schuldirektoren und Schuldirektorinnen, und jetzt geht es eigentlich darum eben das Gespräch mit den Lehrpersonen zu suchen und eben auch diesen Schritt zurück zu machen, aber das Problem ist einfach, dass wir keine Ressourcen haben. Wenn wir jetzt sagen wir machen jeder ein bisschen Spezialprogramm, jedes Kind macht das, was es kann, das bedeutet extrem viel beobachten, extrem viel individualisieren und es ist einfach eine Lehrperson da, die eigentlich alles „handlen“ muss. Auf die Dauer ist es nicht möglich und wenn man dann noch Kinder drin hat, die wirklich Schwierigkeiten haben, vom Verhalten oder sonst

doppelte Aufmerksamkeit brauchen. Ich denke, da stellt sich so ein bisschen die Ressourcenfrage und wenn wir bei den Verhaltensauffälligen sind, dann ist es ja oftmals nicht so gerade wenn wir eine Unterstützung haben, dass es da Probleme gibt, diese entstehen eher wenn diese zweite Person nicht da ist und dann ist man alleine als Lehrperson und mit einer Situation konfrontiert, die sehr schwierig ist und gleichzeitig sitzen dann noch zwanzig Kinder da, die auch dann irgendwie arbeiten möchten. Die Ressourcen machen das Ganze dann schwieriger. Ich denke eben, dass die Gespräche und das Mindset, sind eigentlich so meine Aufgaben als Schulleiterin.

I: Gibt es zum Beispiel Weiterbildungsanlässe für das Gesamtkollegium, die diese Thematik eben haben?

SL: Nein, im Moment nicht. Im Moment liegt noch soviel Arbeit auf dem Lehrplan 21, auch jetzt mit den Beurteilungen und der Individualisierung und da sind immer für die ganze Schule Anlässe. Dann gibt es noch Aufträge, die sie machen müssen. In der nächsten Zeit ist einfach noch Lehrplan 21 und alles was nebendran noch läuft ist so ein bisschen im Hintergrund, weil es schwierig ist die Lehrpersonen noch zu motivieren. Jetzt kommt noch das ganze ICT dazu mit Fernunterricht und der Pandemie, also es ist ziemlich viel im Moment. Das braucht viele Diskussionen und das kann man eben nicht einfach so nebenbei noch machen, habe ich das Gefühl.

I: In einem dritten Teil werde ich auf theoriegeleitete Fragen auf Basis des *Index für Inklusion* von Boban und Hinz eingehen. Der *Index für Inklusion* bietet einen Analyserahmen für die Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven einer inklusiven Schule. Dabei wird von drei miteinander verbundenen Dimensionen ausgegangen, mit denen das Schulleben erforscht wird. Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln. Alle drei Dimensionen sind notwendig, um eine inklusive Schule zu entwickeln. Jedes Schul- und Entwicklungsprogramm muss jede von ihnen in den Blick nehmen. Hier sehen Sie einmal die Abbildung der drei Dimensionen des Index (→ Dreieck zeigen). In einem ersten Schritt werden wir auf die Inklusionsfähigkeit anhand der Kulturen ihrer Schule eingehen. Bitte beschreiben Sie die Schulkultur Ihrer Schule: Was unterstützt oder behindert die Entwicklung von Lehren und Lernen an Ihrer Schule?

SL: Das Lernen der Lehrpersonen ist ganz klar Einstellung. Ich kann auch sagen, dass unsere Schule eigentlich ziemlich innovativ ist, weil wir machen mehr, als wir eigentlich müssten im Sinne von Schulentwicklung, weil das unserer Schule sehr wichtig ist. Wir haben auch eine Steuergruppe, die die Entwicklung mitgestaltet, ich denke, das ist noch sehr wichtig, eben auch die Einstellung der Lehrpersonen ist das A und O, wollen sie oder wollen sie nicht. Falls jemand nicht gerne Veränderungen hat, kommt er vielleicht nicht so gerne zu uns in die Schule, als jemand der weiss, dass er mit der Zeit mitgehen möchte. Dieser Satz, dass die Gesellschaft stets im Wandel ist und die Schule sich demzufolge mitentwickelt, das ist uns sehr wichtig. Auch wenn wir jetzt die Medien anschauen mit dem Fernunterricht, das haben wir die letzten zwei Jahre jetzt so hinbekommen, welches viel Arbeit und Gespräche gekostet hat und viele Stunden der Entwicklungsarbeit. Ich denke das ist das A und O für die Lehrpersonen, dass sie wirklich bereit sind auch zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Dann passiert es auch manchmal, wenn

man in einem solchen Team ist, dass jemand eine gute Idee hat oder etwas mitbringt und die anderen schauen dies dann ab und machen es dann auch. Man sieht viel die Eigeninitiative und dass jeder sich verbessern will oder das nächste Mal besser machen. Dieser Spirit, denke ich, ist das A und O bei den Lehrpersonen. Dann bei den Kindern, ich weiss nicht, ob ich da zu weit weg gehe, aber das sind ja diese Bereiche von Hattie und das ist auch ein Thema bei uns in der Steuergruppe, dass wir nach Hattie schauen, was wirklich effektiv ist bei den Kindern und dass wir uns auch daran orientieren und uns da Punkte, die wirklich lerneffizient sind anschauen und uns in diesen weiterentwickeln für die Kinder.

I: Wie tragen Sie an Ihrer Schule zur Bildung einer sicheren und akzeptierenden Gemeinschaft bei, in der alle geschätzt und respektiert werden und in der der Vielfalt Rechnung getragen wird?

SL: Ich denke man spürt es, weil wir haben in der Schule extrem wenige Konflikte, also wir haben auch nie Prügeleien. Ich bin jetzt seit 2013 hier und wir hatten nie Kinder, die sich geprügelt haben. Wir investieren auch sehr viel in Gesundheitsförderungen. Ich sage mal drei Viertel der Streitereien werden unter den Schülerinnen und Schülern geregelt und der Rest geht dann zur Lehrperson, also das ist extrem niedrig und das hören wir auch immer wieder, wenn neue Lehrpersonen kommen, die sind dann immer so überrascht, dass das so ruhig abläuft. Also ich denke, das ist ein Indiz, dass wir respektvoll miteinander umgehen.

I: Inwiefern werden Werte des Leitbildes im Alltag der Schülerinnen und Schülern, aber auch der Lehrpersonen gelebt?

SL: Wir verteilen das Leitbild, wenn die Kinder in die Schule kommen. Im Kindergarten bekommen das beispielsweise die Eltern. Wir etablieren das Ganze durch Freude am Lernen und dann liegt eigentlich das Ziel bei den Lehrpersonen. Die Kinder haben es dann schon irgendwie mitgekriegt, dass dieses Leitbild existiert, aber es ist nicht so, dass die Kinder wissen, dass sie jetzt am Leitbild arbeiten. Es wird jetzt nicht explizit jedes Mal Bezug genommen, dass sie jetzt an einem Punkt vom Leitbild arbeiten. Das wird einfach so gelebt. Gerade auch dieses motivierende Arbeits- und Lernklima, das haben wir im Streitschlichterprogramm, das läuft eigentlich. Das macht jedes Jahr dieselbe Lehrperson, die Kinder wissen schon nächstes Jahr dürfen wir wieder. Das Streitschlichterprogramm gehört irgendwie schon zur Schulkultur dazu.

I: In einem zweiten Schritt werden wir über die Inklusionsfähigkeit anhand der Strukturen Ihrer Schule sprechen. Könnten Sie die Strukturen und Angebote Ihrer Schule anhand einer Mind-Map skizzieren?

SL: Wir sind noch nicht in dem Sinn soweit, aber ich habe ein Bild vor Augen welches wir vor drei bis vier Wochen in einer Weiterbildung angeschaut haben. Ich glaube es gibt vier Formen von Inklusion, da sind wir wirklich noch völlig am Anfang und ausserdem, wenn wir wirklich schauen, was die optimale Lösung wäre, sind wir noch weit weg. Bei den vier Formen handelt es sich ja um die Exklusion, Separation, Integration und Inklusion. Ich habe wirklich das Gefühl, dass wir zwischen Integration und Inklusion stehen, aber auch Separation haben. Wir haben eigentlich so gut wie alles vertreten. Wir haben auch Exklusion, also wir haben auch einzelne Schüler, die sind zum Beispiel an der Sprachheilschule, das ist dann, sag ich mal der Mut zur Lücke, das ich vorhin angesprochen habe, bei Lehrpersonen die das Gefühl haben, dass sie dem Kind hier nicht gerecht kommen, weil es besser an einer Sonderschule ist. Die Sprachheilschule motiviert

dann auch, weil die Kinder wirklich geschulte Fachpersonen haben und das ist dann auch ein bisschen die Diskussion mit dem Amt für Sonderpädagogik, weil die Lehrpersonen so das Gefühl haben, sie müssen alle gleich weit bringen. Deswegen passiert dann diese Exklusion, weil die Lehrpersonen sich auch überlastet oder auch überfordert fühlen, weil sie nicht allen gerecht werden können. Sie haben dann das Gefühl, dass das Kind auch unter der Situation leidet, weil sie eben nicht genügend machen können für das Kind und deswegen habe ich das Gefühl, geschieht oftmals diese Exklusion und wenn man eben ein bisschen mehr Ressourcen hätte, könnte man auch sagen, ok wir sind jetzt zu zweit für das Kind da und vielleicht die Hälfte ist dort. Dann hat man andere Ressourcen als Lehrperson, als wenn man alleine die ganze Klasse hat, wo jedes Kind einen Spezialwunsch äussert. Das ist das Schwierige und deswegen gibt es, glaube ich ganz viel Exklusion. Separation gibt es bei uns sicher bei den Kindern mit Hochbegabung, weil wir auch zu wenig Ressourcen haben. Wir können nicht in jeder Klasse zwei Lektionen geben für die Hochbegabten, wodurch wir einfach zwei Lektionen pro Stufe anbieten und deswegen haben wir gesagt pro Klasse eine halbe Stunde pro Woche reicht nicht und deswegen machen wir die Separation. Auch da sind wir nicht froh, aber es ist besser als nichts. Integration haben wir sowieso vom Kanton her, wie gesagt, das passiert sowieso. Inklusion wäre natürlich top, wenn wir das erreichen. Wenn wir die Ressourcen hätten, dann wäre das viel einfacher und auch wenn wir ein Kind haben, was in die Sprachheilschule müsste, dass wir wissen, ok das Kind kann das Angebot jetzt hier bei uns geniessen. Das ist ja aber nicht der Fall, weil unsere Logopädinnen können auch nur einmal kommen und das reicht eben oftmals einfach nicht. Deswegen gehen die Kinder dann aber dahin, wo sie besser gefördert werden. Ich denke wir haben an der Schule alles. Es ist einfach nicht anders möglich im Moment. Auf allen Ebenen fehlt es an Ressourcen, das ist das Problem. Wenn wir genügend hätten, dann könnten wir sagen, wir nehmen alle, weil wir sind immer zu zweit oder zu dritt in der Klasse, aber in der Regel ist einfach nur eine Lehrperson im Klassenzimmer mit allen.

I: In einem dritten Schritt werde ich Ihnen Fragen über die Inklusionsfähigkeit anhand der Praktiken Ihrer Schule stellen. Inwiefern spiegeln die Praktiken der Lehrpersonen die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule wider?

SL: Ich glaube, dass ältere Lehrpersonen, die früher mehr separativ gearbeitet haben gewöhnt waren, die Kinder mit Schwierigkeiten in die Kleinklasse oder in die Sonderklasse einzuschulen, wodurch diese Kinder in der Schule in einer eigenen Klasse zusammen waren. Lehrpersonen, die das erlebt haben, die haben dann so ein bisschen Mühe, dass es diese Klassen nicht mehr gibt und sie deswegen die Kinder in ihrer eigenen Klasse haben. Ab und zu ist dann eine Heilpädagogin präsent. Diese Lehrpersonen haben das viel lieber gehabt, dass die Kinder in eine Sonderklasse gehen und sie deshalb eine homogene Gruppe in ihrer Klasse haben. Die Frage ist dann, warum möchten sie eine homogene Gruppe, ist es die Angst, dass sie nicht allen gerecht werden können. Ich glaube diese Angst ist die grösste, die man bei Lehrpersonen beobachten kann oder es ist ihnen einfach zu kompliziert oder sie haben einfach keine Lust. Die das alte System kennen, für die ist es schwieriger umzustellen, als eben die Neuen, die das bereits gewohnt sind. Man spricht halt so und es gibt auch keine Sonderschulen mehr für Kinder mit einem niedrigeren IQ, da gibt es nur noch zwei bis drei Klassen im Kanton und alle anderen

sind eigentlich integriert. Ich habe auch so das Gefühl, dass Kinder mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen einfacher zu handhaben sind, als Kinder, die vom Verhalten her auffällig sind. Die können die ganze Klasse durcheinander wirbeln und dies zu irgendeinem Zeitpunkt, was schwierig ist, wenn man alleine ist. Das verstehe ich dann auch, dass die Lehrpersonen dann sagen, dass sie das gar nicht können, falls dieser auf der Strasse austickt und sie sind alleine mit der Klasse und die anderen 23 Kinder müssen auch betreut werden. Das ist dann ein Riesenstress und Verantwortung für die Lehrperson und wir haben dann nicht die Ressourcen, dass man sagen kann, ok du gehst jetzt dahin, um dich zu beruhigen. Ausserdem haben wir nicht die Kompetenzen.

I: Entsprechen Unterrichts- und Lernarrangements der Vielfalt der Schülerinnen und Schülern?

SL: Ja, wir sind auf dem Weg mit der Differenzierung, dass wird immer mehr. Die Schwierigkeit ist eben, wenn man wirklich der Vielfalt gerecht werden möchte, dann gibt es nicht mehr diesen einheitlichen Stoff und das ist schwierig für die Lehrpersonen zu sagen, du gehst nur bis hierhin, du gehst dahin, und so weiter. Das Vertrauen in sich selbst und das den Eltern gegenüber zu vertreten, warum ihr Kind weniger weit geht als andere. Dafür braucht es viel Selbstvertrauen und viel Wissen sagen zu können, dass man dahinter steht und das ist schon noch viel Arbeit.

I: Schlussendlich würde ich mich gerne mit Hilfe des *Index für Inklusion* vertieft mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung Ihrer Schule auseinandersetzen und es würde mich sehr freuen, wenn Sie mir dazu die Erlaubnis erteilen. Darf ich Ihr Schulentwicklungsprogramm analysieren und anschliessend ein weiteres Gespräch mit Ihnen führen?

SL: Das Problem ist, dass uns einfach seit zwei Jahren das Schulentwicklungsprogramm vorgegeben ist. Ich bin da mit dem OS-Kreis Düdingen zusammen und wir machen dieselben Weiterbildungen und dasselbe Schulprogramm. Das ist im Moment alles vom Kanton vorgegeben. Von dem her habe ich nichts, ausser das von der Steuergruppe und da machen wir einfach das nach Hattie. Da arbeiten wir dran, aber ich habe jetzt nicht wie früher ein Schulprogramm, weil das jetzt eben wegfällt, weil wir auch vom Kanton aus ein Beurteilungskonzept erarbeiten müssen von der ganzen Schule von 1H bis 8H. Da sind wir auch dran. Wir haben so viel vorgegeben und deshalb habe ich nichts, was ich selbst bestimmt hätte, das ist alles vorgegeben vom Kanton. Das ist auch für alle Schulen gleich, einfach je nach Kreis haben die andere Themen, wir haben noch Differenzierung, wir haben die Beurteilung, wir hatten Feedback und das können wir halt in jedem Jahr wählen. Wir sind jetzt auch ein bisschen weiter als eine andere Schule, weil wir die Weiterbildung schon im Frühling gemacht haben. Jedoch gibt es nichts Spezielles, was unsere Schule abhebt von anderen, wir sind da genau gleich unterwegs. Der Lehrplan 21 ist eben jetzt seit fünf Jahren das Hauptthema und da haben wir eben unterschiedliche Weiterbildungen und ein Selbststudium gemacht. Das andere von unserer Steuergruppe, das läuft so ein bisschen nebenbei. Da sind wir dann auch ein bisschen flexibler und planen nicht schon für die nächsten fünf Jahre. Der Kanton möchte eben jetzt ein bisschen in die inklusive Richtung gehen und die Inklusion fördern, aber es ist im Moment einfach zu viel verlangt von den Lehrpersonen wegen der ganzen Quarantänefälle und dem Fernunterricht.

I: Gibt es weitere Dokumente, die ich im Zusammenhang mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung analysieren dürfte?

SL: Also ich bin auch in der Arbeitsgruppe vom Kanton bezüglich Qualitätsentwicklung und da arbeiten wir jetzt gerade an einem Dokument für die Schulen, aber das ist jetzt nichts, was ich selbst verfasst habe. Ich kann Ihnen kurz zeigen, wie das aussieht. Ich habe noch unseren QR-Ordner und da haben wir eigentlich alles. Hier haben wir drei Bereiche, das erste ist die Organisation, der zweite Bereich ist dann das Personal und der dritte Bereich ist dann der Unterricht. Da sind dann ganz viele Abläufe drin beim Unterricht wie beispielsweise Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen, die verschiedenen Unterstützungsmassnahmen, die Integration fremdsprachiger Kinder, pädagogischer Stützunterricht. Im Bereich Sprachen möchten wir so ein bisschen die Mehrsprachigkeit fördern und da haben wir gerade ein kleines Projekt. Es wird einfach beschrieben, wie der Prozess und der Ablauf ist. Für die Hochbegabung haben wir auch Dokumente gemacht, damit es alle gleich handhaben. Das wird dann jährlich überarbeitet. Bei der Organisation geht es dann eher um Klassenorganisation, Lehrmittel, Schulmaterial, die Verwaltung, die Kommunikation. Ich kann Ihnen das einfach nicht mitgeben, weil das in der Schule bleiben muss. Sonst habe ich eigentlich keine Leitfäden ausser noch die Broschüre vom Kanton, die Sie online vielleicht finden. Dieses Jahr haben wir Leitfäden für die Hochbegabten erstellt, wie wir das handhaben, die Schritte. Das haben wir eben jetzt sehr viel gemacht, weil wir gemerkt haben, dass die Lehrpersonen das dann besser handhaben können, falls sie ein Kind mit Hochbegabung in der Klasse haben. Da sind wir schon dran die Strukturen zu schaffen, dass es für die Lehrpersonen wie ein Nachschlagwerk gibt. Dadurch erhoffen wir schon auch mehr Qualität in dem Bereich.

I: Gerne würde ich mir im Rahmen eines Schul- und Unterrichtsbesuchs einen Einblick in den Alltag Ihrer Schule verschaffen. Wäre es möglich, dass Sie den Kontakt zu einer Lehrperson herstellen könnten und mir die Kontaktdaten der Lehrperson geben würden, damit ich deren Unterricht einmal besuchen könnte?

SL: Ja das ist kein Problem. Ich habe schon ein bis zwei Paradebeispiele. Haben Sie einen Tag, den Sie bevorzugen?

I: Am besten würde mir zwischen dem 17. Januar und dem 18. Februar gehen, weil ich zu diesem Zeitpunkt im Zwischensemester an der PH bin und dadurch keine Kurse habe.

SL: Ich werde der Lehrperson Ihre Mailadresse geben und fragen, ob sie Sie kontaktieren könnte oder einen Vorschlag machen könnte, dann können Sie selber schauen. Das kann ich schon machen.

I: Vielen Dank.

SL: Ich kann Ihnen sonst kurz die Module sagen, wenn Sie diese aufschreiben möchten, die wir in den letzten Jahren behandelt haben. Das erste wäre Grundlagemodul zum Lehrplan 21, das war ein Jahr lang Thema, dann hatten wir beurteilen und Kompetenzerleben, dann hatten wir differenzieren und Lernaufgaben und dann war noch formatives Feedback und adaptive Unterstützung. Diese Module sind dann immer jeweils ein Jahr. Zum Lehrplan 21 war jetzt zum Beispiel die Aufgabe bis im Sommer, die schulinternen Leitfäden zu beurteilen. Das ist so eine

Aufgabe, die wir während den Modulen bekommen. Es ist einfach ziemlich kompakt und alles ist vorgegeben vom Kanton. Dadurch sind die nächsten Jahre auch noch ziemlich intensiv.

I: Gibt es weitere wichtige Aspekte, die ich nicht erfragt habe, welche für die Erforschung einer *Schule für alle* ihrer Meinung nach allerdings relevant sind?

SL: Also was wichtig wäre, ist für mich hauptsächlich mit den Lehrpersonen zusammenzuarbeiten und auch das braucht extrem viele Ressourcen und Weiterbildungen, damit es verinnerlicht werden kann, weil man davon überzeugt sein muss. Das ist wie gesagt viel Einstellungssache und das ist, denke ich nichts, was wir schnell machen können. Ich habe jetzt auch nichts Spezielles mehr was meiner Meinung nach vergessen gegangen ist.

I: Ich danke Ihnen herzlich für diesen spannenden Einblick in die Schul- und Unterrichtsentwicklung Ihrer Schule und freue mich auf den weiteren Austausch.

SL: Ich hoffe, dass ich Ihnen etwas Nützliches mitgeben konnte, damit Sie etwas hiermit anfangen können. Es ist leider im Moment nicht so das Thema.

I: Ja, vielen Dank!

A06 Transkript Interview 2 (T2)

Passage: Volltranskript
Datum: 23. März 2022
Dauer: 10 Minuten
Interviewerin: Joanne Delles
Transkribierende: Joanne Delles

Transkript Interview 2 (T2) – Abschlussgespräch Schulleitung

SL = Schulleiterin
I = Interviewerin

I: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, ein weiteres Gespräch mit mir zu führen. Ich kann zuerst kurz wiederholen, wie ich meine Arbeit aufgebaut habe und schliesslich werde ich ihnen dann meine Erkenntnisse in Bezug auf ihre Schule vorstellen, die ich anhand dieser Arbeit erlangt habe. Wichtig ist, dass dies nur Vorschläge sind und keinesfalls als Kritik anzusehen sind.
Das Ziel meiner Arbeit war es mit Hilfe des *Index für Inklusion* aufzuzeigen, inwiefern eine Schule im Hinblick auf die Vision einer „Schule für alle“ steht. Anhand dieses Vorgehens wollte ich aufzeigen in welchen Dimensionen gemäss *Index für Inklusion,* eine Schule bereits in Richtung einer inklusiven Schule unterwegs ist und wo eben die Herausforderungen liegen. Die Dimensionen haben wir ja beim letzten Gespräch besprochen. Es handelt sich um die Kulturen, Strukturen und Praktiken einer Schule.
Ich habe Ihnen ja bereits ein Dokument zugesendet. Wir werden dieses jetzt gemeinsam diskutieren, falls dies für Sie in Ordnung ist. #00:00:57#

SL: Ja, gerne. #00:00:59#

I: Durch die Dokumentenanalyse und das erste Gespräch mit Ihnen habe ich, wie sie vielleicht gesehen haben, fünf Hypothesen aufgestellt, welche Sie sich gerne kurz durchlesen können und vielleicht kurz Rückmeldung geben, ob Sie mit diesen einverstanden sind. #00:01:13#

SL: Ja. (*SL liest das Dokument durch.)* Bei Hypothese drei bezüglich einer inklusiven Schule, da denken Sie daran alle in der Schule zu integrieren? #00:02:08#

I: Ja genau. #00:02:10#

SL: Das kommt, ich weiss, dass dies ein Thema sein wird, aber wie es in der Hypothese steht, geht es bei der Schulentwicklung zur Zeit um den Lehrplan 21. (*SL liest weiter*). Die vierte Hypothese finde ich auch gut. (*SL liest weiter*). Die fünfte auch. Tiptop. #00:02:55#

I: Super danke. Ich hätte dann noch eine Frage bezüglich der Ressourcen. Während des ersten Gesprächs haben Sie öfters gesagt, dass es nicht immer möglich wäre alle Kinder und deren Vielfalt bestmöglich zu unterstützen, weil die Ressourcen fehlen. Hier habe ich mir die Frage

gestellt, welche Ressourcen Ihrer Meinung nach konkret fehlen, damit jedem Kind die bestmögliche Unterstützung angeboten werden könnte? #00:03:21#

SL: Ja, das wären natürlich diese niederschwelligen Massnahmen. Es gibt auch noch DaZ zum Beispiel, eben Deutsch als Zweitsprache. Dann sind wir auch noch bei den Schulsozialarbeiten, bei denen wir ja auch noch nicht so weit sind. Also es hat überall so ein bisschen Ressourcenmangel. #00:03:43#

I: Das heisst die besprochenen Ressourcen beziehen sich auf ausgebildete Personen, die in diesem Bereich fehlen? #00:03:51#

SL: Ja genau. #00:03:53#

I: Während des ersten Gesprächs haben wir ebenfalls über das Schulentwicklungsprogramm gesprochen. Was meinten Sie konkret damit, wenn Sie sagen, dass „alles“ vom Kanton vorgegeben ist in Bezug auf das Schulprogramm? #00:04:04#

SL: Es ging wirklich die letzten vier Jahre ausschliesslich um den Lehrplan 21 natürlich und eben Corona. Da war eigentlich ganz klar der Lead beim Kanton, weil die haben uns die Weiterbildungen, die schulinternen und die obligatorischen Weiterbildungen, angegeben. Wir mussten auch die Konzepte erstellen. Das war eigentlich alles vorgegeben in dem Sinn, dass wir einfach daran arbeiten müssen und nicht noch Zeit haben, um uns noch um fünf oder sechs andere Punkte zu kümmern. Es ging hauptsächlich eben um diese Weiterbildungen, die fanden dann auch immer im OS-Kreis statt und anschliessend gab es Umsetzungsaufträge. Dadurch war wirklich alles immer ausgebucht und in diesem Sinn eben alles vorgegeben vom Kanton. Wir durften natürlich schon noch nebenbei Dinge besprechen, aber das war soviel, dass es für uns nicht möglich war. Dann eben noch Corona dazu, dann war das mehr als ausgelastet. Aber es war jetzt nicht so, dass der Kanton gesagt hat, dass wir nichts anderes besprechen dürfen, es war einfach schon genug. #00:05:26#

I: Gut, danke für die Antwort. Ausserdem habe ich eine Schlussfolgerung verfasst anhand der Hypothesen eins und fünf, welche wir ebenfalls gerne kurz diskutieren können, wenn Sie möchten. #00:05:37#

SL: Ja. (*SL liest das Dokument*). Ja, ich bin hier mit Ihnen einverstanden und würde dies ebenfalls so sagen. #00:06:03#

I: Gut, danke. Schlussendlich habe ich durch die Hypothesen drei bis fünf noch drei konkrete Entwicklungsbereiche für Ihre Schule entwickelt, welche ich ebenfalls gerne mit Ihnen kurz diskutieren würde. Wären diese Ihrer Meinung nach in Ihrer Schule so umsetzbar? #00:06:21#

SL: (*SL liest das Dokument*) Also Lehrplan 21 ist jetzt sowieso fast fertig, weil den schliessen wir nächstes Jahr ab. Dann sind wir wieder, hoffe ich, etwas flexibler und wir dann jetzt daran arbeiten können, wo wir möchten. Ich denke die Weiterführung der laufenden Angebotsentwicklung ist sicher ein Thema. Das Kollegium auf den Umgang mit Vielfalt weiterbilden ist ebenfalls machbar für uns. Die Förderung des gemeinsamen Lernens sehe ich ebenfalls als machbar. Das ist alles etwas wo wir dran weiterarbeiten können und das ist ja nie abgeschlossen. Das ist absolut für mich verständlich und gut so. Eben Churermodell ist dann die Frage, wie weit gehen wir da. Gehen wir alle mit oder machen wir das erst ab einer bestimmten Stufe. Da braucht es viel Übereinstimmungen im Team und das ist schwierig mit 45

Leuten einen Konsens zu finden, dass alle das Gleiche für gut empfinden. Da gibt es viel Arbeit noch beim Mindsetting der Lehrpersonen. Aber das ist absolut etwas, was wir in Zukunft weiter diskutieren werden. Wir haben immer mehr Lehrpersonen, die von sich aus jetzt mit dem Churermodell arbeiten und ich bin überzeugt, dass noch mehrere hierbei mit einsteigen werden. Im Allgemeinen ist alles ein Prozess, den wir nicht einfach jetzt entscheiden können und der Zeit braucht. #00:09:05#

I: Vielen Dank. Das waren alle meine Fragen, die ich Ihnen zum Abschluss stellen wollte. Ich danke Ihnen nochmals herzlich für diesen spannenden Einblick in ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung und dass Sie mir diese Arbeit ermöglicht haben. #00:09:23#

SL: Dann wünsche ich Ihnen noch ganz viel Erfolg. Guten Abschluss Ihnen. #00:09:32#

I: Dankeschön. Auf Wiedersehen. #00:09:34#

SL: Auf Wiederhören. #00:09:36#

A07 Beobachtungsbogen

Datum: 9. Februar 2022
Dauer: 100 Minuten
Fachbereich: 1 Lektion Mathematik & 1 Lektion Deutsch
Beobachterin: Joanne Delles

Beobachtungsbogen: Unterrichtsbesuch (U1)

Indikatoren: Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

C.1 Lernarrangements organisieren

C.1.3 Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden

- Haben die Schüler:innen die Möglichkeit, mit jemandem zusammenzuarbeiten, der sich von ihnen im Hinblick auf sozialen Hintergrund, ethnische Herkunft, Beeinträchtigung, Geschlecht oder im Alter unterscheidet?

C.1.5 Die Schüler:innen lernen miteinander

- Sehen die Schüler:innen das Anbieten und Erhalten von Hilfe als normalen Teil der Aktivitäten im Klassenraum?
- Gibt es feste Regeln für die Schüler:innen nacheinander zu sprechen, einander zuzuhören und nach einer Erklärung zu fragen – untereinander und gegenüber des Lehrers?
- Die Schüler:innen helfen einander.
- Die Lehrperson erwartet, dass sich die Schüler:innen im Unterricht gegenseitig helfen.

C.1.7 Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt

- Sind die Abläufe und Regeln im Unterricht stimmig und eindeutig?
- Werden Schwierigkeiten im Unterricht gemeinsam mit den Schüler:innen gelöst?

C.2 Ressourcen mobilisieren

C.2.1 Die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt

- Wird jedem – unabhängig von Begabung, Beeinträchtigung oder Alter – zugetraut, dass er wichtige Dinge zum Unterricht beitragen kann?
- Wird die Vielfalt der Sprachen, die die Schüler:innen sprechen, als wesentlicher Teil des Unterrichtsinhalts und als eine reichhaltige Anregung für den Sprachunterricht genutzt?

A08 Selbstständigkeitserklärung

Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg

HEP | PH FR

Selbstständigkeitserklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen und Darstellungen.
Mir ist bekannt, dass ich andernfalls ein Plagiat begangen habe, dass dieses mit der Note F bestraft wird und dass ich vom Dekan einen Verweis erhalte."

Fribourg, 10.12.22

Ort, Datum

Joanne Delles

Unterschrift