

I Gelingensbedingungen der inkluisiven Schul- und Unterrichtsentwicklung

Inklusion und Qualität in Schulen – die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)

Ulrich Heimlich

Vorbemerkung

Mit Inkrafttreten der »UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« im Jahre 2009 tritt das deutsche Schulsystem in ein neues Entwicklungsstadium ein (vgl. Vereinte Nationen, 2010). Vorrang hat nunmehr die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen, wie es in Artikel 24 der UN-Konvention gefordert wird. Die Konvention fungiert nach der Ratifizierung im Range eines Bundesgesetzes. Insofern ergibt sich eine rechtliche Verpflichtung in Deutschland, die Ziele der Konvention politisch umzusetzen. Diese Verpflichtung gilt ebenso für die Bundesländer. In der föderalistischen Struktur Deutschlands hat zwar die Kulturhoheit der Bundesländer nach wie vor einen hohen Stellenwert bei der Gestaltung der Bildungspolitik, zugleich macht die UN-Konvention aber auch deutlich, dass sich die Bildungspolitik zunehmend globalisiert und international vernetzt (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2008). Der Blick über die Grenzen – beispielsweise in die europäischen Nachbarländer – wird in Zukunft wohl zum festen Bestandteil in der Weiterentwicklung der eigenen Konzepte und Strukturen zählen müssen (vgl. Biewer, 2009; Bürli, Strasser & Stein, 2009).

Das gilt umso mehr, als Deutschland nach 1945 mit dem Aufbau eines differenzierten »Sonderschulsystems« einen eigenständigen Weg im Vergleich zu anderen europäischen Staaten beschritten hat. Dies ist zugleich die Ausgangssituation für die inklusive Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Die Entwicklung inklusiver Schulen ist zu einer globalen Bewegung angewachsen. Viele praktische Schulbeispiele – auch aus armen Regionen der Erde – zeigen, dass inklusive Schulen entwickelt werden können und nicht an geringen Mitteln scheitern müssen (vgl. die umfangreiche Projektdokumentation bei Rieser, 2008). Zugleich wird beim genaueren Blick in diese inklusiven Schulprojekte gezeigt, dass auch die Arbeit in inklusiven Schulen nicht ohne sonderpädagogische Förderung im Sinne von »special needs education« auskommt. Inklusive Bildung ist deshalb kein Plädoyer für die Abschaffung der Sonderpädagogik, sondern vielmehr eine Aufforderung, sich zu modernisieren und sich an einem pädagogischen Reformprozess von gesamtgesellschaftlichen Ausmaßen zu beteiligen. Wer sich auf neue Wege begibt, tut gut daran, sich seiner Ziele bewusst zu werden und sich gleichzeitig zu versichern, welche Wege eingeschlagen werden können. Nur so kann etwas über die jeweils nächsten Schritte gesagt werden. Inklusive Bildung (1.), inklusiver Unterricht (2.) und inklusive Schulentwicklung (3.) sind die zentralen Elemente auf dem Weg zur Entwicklung einer inklusiven Schule.

1 Inklusive Bildung

Auf der Konferenz von Salamanca im Jahre 1994 wurde der Begriff der Inklusion in die internationale schulpädagogische Diskussion eingeführt (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission, 1996). In der deutschen Fassung wurde der neue Begriff »inclusion« noch mit »Integration« übersetzt. Dies hat bis heute im bundesdeutschen Sprachraum zu dem Missverständnis beigetragen, dass von einer Gleichsetzung zwischen Inklusion und Integration auszugehen sei. Auch mit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) konnte dieses Missverständnis im Jahre 2009 noch nicht ausgeräumt werden. Die ratifizierte Fassung ist allerdings die englische, in der es heißt: »inclusive education system at all levels« (United Nations, 2010). Insofern ist es im gegenwärtigen Diskurs über inklusive Bildung und angesichts der begrifflichen Verunsicherung angezeigt, die Vorstellung eines inklusiven Bildungssystems, wie sie sich gegenwärtig vor dem Hintergrund des internationalen Entwicklungsstands abzeichnet, genau zu bestimmen (Booth & Ainscow, 2002; Rieser, 2008; Rustemier & Booth, 2005).

Im Ergebnis lässt sich zunächst festhalten, dass Inklusion nicht nur als Übersetzung von Integration gelten kann. Der Begriff geht auch weit über eine optimierte Form der Integration im Sinne von Qualitätssteigerung hinaus. Inklusion meint vielmehr eine substantielle Weiterentwicklung der Integration. Inklusive Bildungseinrichtungen verzichten von vornherein auf jegliche Formen von Aussonderung. Alle Kinder und Jugendlichen eines Stadtteils, Wohngebiets oder Quartiers sind willkommen. Die Unterschiedlichkeit ihrer Lernbedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten wird als Ausgangsbedingung jeglichen Bildungsangebots angesehen. Heterogenität wird damit – zumindest konzeptionell – nicht als Belastung aufgefasst, sondern vielmehr als Bereicherung und Chance für die Gestaltung eines Bildungsangebots, das sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet. Damit einher geht die Öffnung von Bildungseinrichtungen hin zu ihrem Stadtteil und dem aktiven wechselseitigen Austausch zwischen Schulen und ihrem Umfeld. Inklusive Bildung enthält somit auch die Dimension der Einbeziehung gesellschaftlicher Probleme der Teilhabe. Ebenso wie eine demokratische Gesellschaft demokratische Schulen benötigt, wie es John Dewey in »Demokratie und Erziehung« im Jahre 1916 beschrieben hat (vgl. Dewey, 1916/1993), ist eine inklusive Gesellschaft auf eine inklusive Schule angewiesen. Das bedeutet aber auch, dass Schulen allenfalls einen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft leisten, nicht jedoch für den gesellschaftlichen Inklusionsprozess gänzlich allein verantwortlich gemacht werden können.

Aber was ist nun mit dem *Konzept der Inklusion* gemeint? Inklusion im Sinne der ursprünglichen lateinischen Wortbedeutung von »Einschluss bzw. Enthaltensein« umfasst mehr als ein schulisches Verständnis von Integration. Inklusion zielt auf eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe in möglichst weitgehender Selbstbestimmung. Dies entspricht einer stark normativ geprägten Vorstellung von Inklusion, wie sie in der schul- und sonderpädagogischen Debatte derzeit vorherrscht (vgl. Bürli, Strasser & Stein, 2009; Schnell & Sander, 2004). Ein Blick in das

soziologische Begriffsverständnis von Inklusion lehrt jedoch, dass sich die gesellschaftlichen Inklusionsmuster in modernen westlichen Industriegesellschaften in den letzten 150 Jahren nachhaltig verschoben haben. Während gesellschaftliche Inklusion ursprünglich über feste Bindungen im sozialen Nahraum über Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen sowie innerhalb der Nachbarschaft organisiert wurde, reißt die Gesellschaft der Zweiten Moderne (vgl. Beck, 1986) ihre Mitglieder immer stärker aus gewachsenen sozialen Strukturen heraus. Soziale Beziehungen und Identitäten (vgl. Keupp et al., 1999) müssen selbst gesucht und konstruiert werden. Es ist unschwer vorstellbar, dass Menschen mit Behinderungen oder sozialen Benachteiligungen rasch aus diesem selbst zu organisierenden Inklusionsprozess herausfallen und an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Westliche Industriegesellschaften haben eindeutige Tendenzen zur Exklusion. Die BRD leistet sich als eines der reichsten Länder der Erde bei Kindern und Jugendlichen eine Armutsquote, die bei ca. 16 % liegt – mit steigender Tendenz (vgl. Heimlich, 2008). Inklusion und Exklusion sind von daher in modernen Gesellschaften unauflöslich miteinander verknüpfte Prozesse (vgl. Luhmann, 2002; Nassey, 1997). Der schul- und sonderpädagogische Blick auf die Inklusion sollte dieses Spannungsverhältnis also mit einbeziehen (vgl. Lee, 2010; Speck, 2010). Inklusion im pädagogischen Sinne weist somit weit über das Bildungssystem hinaus in die Gesellschaft.

Inklusion im pädagogischen Sinne zielt vor diesem Hintergrund auf die Schaffung netzwerkartiger Strukturen in Schule und Gesellschaft ab, die zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen und Tendenzen zum Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Gesellschaft aktiv entgegenreten.

Das *Konzept der Integration* konnte in der Vergangenheit nur einsetzen, wenn Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde. Der Vorteil dieses Systems ist sicher die klare Individuumszentrierung. Zum Nachteil gereichte der Integrationspraxis das Festhalten an einer weitgehend defizitorientierten Diagnostik. Noch immer steht in der Praxis der sonderpädagogischen Diagnostik die Zuweisung zum Förderort im Vordergrund und nicht die Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen. Dadurch wurde in integrativen Bildungsangeboten auch der Abgrenzung von zwei Gruppen Vorschub geleistet und das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. Füssel & Kretschmann, 1993) letztlich nicht überwunden. Personelle, räumliche und sächliche Ausstattung konnten integrative Bildungsangebote nur erreichen, wenn sie eine möglichst große Zahl von Kindern und Jugendlichen mit dem Etikett »sonderpädagogischer Förderbedarf« behafteten. Die Integration blieb deshalb auch häufig auf einer institutionellen Ebene des bloßen Beieinanderseins stehen, ohne zu intensiven sozialen Austauschprozessen zu gelangen. In der Konsequenz hieß das, dass auch die heil- und sonderpädagogische Fachkompetenz nur den Kindern und Jugendlichen zugutekommen konnte, die einen gutachterlich festgestellten Förderbedarf vorweisen konnten.

Mit der Entwicklung integrativer Bildungsangebote ist es also durchaus gelungen, die speziellen Förderangebote der Heil- und Sonderpädagogik in die allgemeinen Schulen zu verlagern. Ihr Charakter als spezielle Förderung für ›Behinderte‹ ist dabei jedoch prinzipiell nie verändert worden. Das System der integrativen Bildung mit heil- und sonderpädagogischer Unterstützung ist somit in der BRD an seine Grenzen gestoßen, was sich nicht zuletzt in den lange Jahre stagnierenden Anteilen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen zeigt (vgl. Daten der KMK; vgl. <http://www.kmk.org>).

In einer kurzen Formel zusammengefasst können Integration und Inklusion folgendermaßen unterschieden werden: In integrativen Bildungssystemen werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die allgemeinen Schulen angepasst, in inklusiven Bildungssystemen werden die allgemeinen Schulen hingegen an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen orientiert (vgl. Wilhelm, Eggertsdóttir & Marinósson, 2006).

2 Inklusiver Unterricht als Qualitätsentwicklung

Fragen wir nach dem inklusiven Unterricht in Schulen, so steht die Unterrichtsqualität im Mittelpunkt (vgl. Heimlich & Kahlert, 2014). Auch in der deutschen Diskussion zu den Ergebnissen der PISA-Studien macht sich die Erkenntnis breit, dass strukturelle Veränderungen im Bildungs- und Erziehungssystem keineswegs ausreichen werden, um wieder Anschluss an internationale Spitzenleistungen zu erlangen. Die Hattie-Studie hat in der Darstellung von über 800 Meta-Analysen zur Unterrichtsforschung überdies deutlich gemacht, dass der größte Einfluss in Bezug auf den Lernerfolg von der Lehrerpersönlichkeit ausgeht (vgl. Hattie, 2009).

Ein Blick in die Unterrichtsforschung zeigt uns, dass auch die empirische Bildungsforschung kaum in der Lage ist, eine exakte Antwort auf die Frage nach der Unterrichtsqualität zu geben (vgl. Ditton & Kreckler, 1995; Ditton, 2000). Komplexe Unterrichtssituationen – zumal mit hohem Anteil von sozialen Prozessen und selbsttätigem Lernen – sind forschungsmethodisch nicht einfach zu erschließen. Das mussten auch die verantwortlichen Leiter der Münchener SCHOLASTIK-Studie (vgl. Helmke & Weinert, 1997) erfahren, als sie versuchten, die Kriterien für solche Schulklassen herauszuarbeiten, die in der Leistungsförderung besonders erfolgreich waren. Sie verglichen die schulleistungsmäßig erfolgreichen Schulklassen in einer eigenen Studie erneut und versuchten, die Faktoren zu ermitteln, die für diesen Erfolg verantwortlich sind. Dabei wurden die Klassenführung, die Motivierungsqualität, die Strukturiertheit des Lehrervortrags, die Klarheit der Lehrerfragen, die individuelle fachliche Unterstützung bzw. Förderorientierung, die Variabilität der Unterrichtsmethoden und das soziale Klima (vgl. Helmke & Weinert, 1997) über alle untersuchten Klassen hinweg genannt. Aber nur die Klarheit der Lehrerfragen bzw. der Aufgabenstellungen konnte als gemeinsamer signifikanter Indikator identifiziert werden, der für alle erfolgreichen Klassen in

gleicher Weise bedeutsam war. Im Übrigen stimmten die untersuchten, nachweislich leistungsmäßig erfolgreichen Schulklassen in den genannten Faktoren kaum überein. Dies zeigen ebenfalls die Kriterien für guten Unterricht, wie sie aus der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet worden sind (vgl. Helmke, 2004; Meyer, 2004).

Auch die in jüngster Zeit so favorisierten reformpädagogischen Unterrichtsmodelle verbuchen dabei nicht nur Erfolge. Es ist bereits seit längerer Zeit bekannt, dass sich gerade bei Schülerinnen und Schülern mit gravierenden Lernschwierigkeiten (vgl. Heimlich, 2016) strukturierte und direkt instruierende Unterrichtsmethoden als äußerst erfolgreich erweisen (vgl. Einsiedler, 1986; Heimlich & Wember, 2016; Kasper, 1994; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Wember, 2001). Es gibt also durchaus vielfältige Gründe in der Unterrichtsforschung für eine »Renaissance des Frontalunterrichts« (vgl. Gudjons, 2003) – wenn er denn ›handwerklich‹ gut gemacht ist. Nachteile hat die direkte Instruktion allerdings immer dann, wenn es darum geht, erworbenes Wissen anzuwenden, auf andere Situationen zu übertragen und zum Problemlösen zu verwenden. Hier sind Lehr-Lernsituationen von Vorteil, die den Schülerinnen und Schülern Raum für eigene Entdeckungen lassen, sie ermuntern, selbst auf die Suche zu gehen, sie mit Problemen konfrontieren, ohne dass die Lösung bereits festliegt, und die sie letztlich zum forschenden Lernen ermuntern. Wir haben in der jüngsten Vergangenheit gelernt, diese neuen Lernformen mit der konstruktivistischen Erkenntnistheorie in Verbindung zu bringen. Lernen ist demnach eben nicht nur die Fähigkeit, fertige Wissensbestandteile zu reproduzieren, sondern ebenso die Fähigkeit, neue Wissensbestandteile zu konstruieren (vgl. Benkmann, 1998). Das dürfte denn auch der vorläufige Konsens in der Diskussion über guten Unterricht sein: Die Wahrheit liegt wie so häufig in der Mitte – in diesem Fall in der Mitte zwischen Instruktion und Konstruktion. Ein guter Unterricht benötigt beides: sowohl eine methodisch gut vorbereitete Lehrerinstruktion wie auch optimal gestaltete Lernumgebungen für die vielfältigen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Wo aber ist ein solcher Unterricht zu finden? Ein guter Unterricht ist beispielsweise nach vorliegenden Erfahrungen ein inklusiver Unterricht, in dem sich alle – ausgehend von der gewollten und bewusst begrüßten Heterogenität der Schülerinnen und Schüler – an gemeinsamen Lernerfahrungen beteiligen und alle etwas zu diesen gemeinsamen Lernerfahrungen beitragen können (vgl. Heimlich, 2003). Erst wenn wir dieses Problem der Heterogenität in unseren Schulklassen bewusst angehen, werden wir in der Lage sein, einen wirklich guten Unterricht zu gestalten (vgl. Graumann, 2002; Lersch, 2001; Lumer, 2001; Walter, 2004).

Was wissen wir über diesen inklusiven Unterricht? Das ist nicht nur eine Frage nach den Effekten. Es dürfte hinreichend bekannt sein, dass der inklusive Unterricht keine Nachteile für die beteiligten Schülerinnen und Schüler bringt. Die Effekte des gemeinsamen Unterrichts sind hinlänglich untersucht (vgl. Bless, 1995; Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1991). Aus dem Blickfeld gerät bei der Frage nach dem inklusiven Unterricht noch viel zu häufig das Problem der Treatment-Seite, die Frage nach dem Konzept, nach den entscheidenden Merkmalen des Unterrichts. Wenn der inklusive Unterricht als Konzept auf empirischer Basis ge-

kennzeichnet werden sollte, so kann auf dem Hintergrund zentraler Studien der Integrations- bzw. Inklusionsforschung im deutschsprachigen Raum gesagt werden, dass es sich um einen Unterricht handelt,

- in dem ein hohes Maß an Selbsttätigkeit für alle Schülerinnen und Schüler realisiert wird,
- der sowohl mehr Lehrer- als auch mehr Schülerhilfe ermöglicht,
- der von den Grundelementen des offenen Unterrichts wie Freiarbeit, Spiel, Morgenkreis, Projekte oder Wochenplan geprägt ist,
- der aber ebenso strukturiert-lehrerzentrierte Elemente enthält wie Klassenunterricht oder Regeln und Rituale und
- in dem das kooperative Lernen in heterogenen Lerngruppen gezielt gefördert wird (vgl. Heimlich 2007).

Es ist unmittelbar evident, dass ein solcher Unterricht allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt. Vor diesem Hintergrund kann auch ein Vorschlag zur Definition von Unterrichtsqualität aus sonderpädagogischer Sicht nur die Aufgabe der Inklusion mit einbeziehen:

Von Unterrichtsqualität kann erst dann gesprochen werden, wenn solche Lehr-Lernsituationen gestaltet werden, an denen alle teilhaben und zu denen alle beitragen können.

Gleichzeitig wird dabei deutlich, dass die Debatte über Unterrichtsqualität hochgradig normativ aufgeladen ist. Über pädagogische Qualität insgesamt nachzudenken, bedeutet stets, Kriterien für eine gute Qualität zu entwickeln. Und im heil- und sonderpädagogischen Bereich ist Qualität nicht ohne gesellschaftliche Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit besonderen Bedürfnissen zu haben (vgl. Beck, 2001; Speck, 1999). Deshalb hängen auch Unterrichtsqualität und inklusiver Unterricht so eng miteinander zusammen (vgl. Heimlich & Kahlert, 2014).

3 Inklusive Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung

Modelle der Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht tragen in einem ersten Schritt zu einem Bewusstwerdungsprozess bei. Lassen wir uns auf die Fragen der Qualität unserer eigenen Arbeit in Schule und Unterricht ein, so wird uns zunächst einmal bewusst, was wir als gute Qualität der eigenen Arbeit ansehen. Modelle der Qualitätsentwicklung haben also stets etwas mit Bestandsaufnahmen der vorhandenen Qualität in Schule und Unterricht zu tun (vgl. Helmke, 2004).

Pädagogische Schulentwicklung ist als dialogischer Ansatz der Qualitätsentwicklung zu bezeichnen (vgl. Horster & Rolff, 2001). Der entscheidende Aspekt liegt hier darin, dass alle Beteiligten gemeinsam ein Konzept von pädagogischer Qualität entwickeln. Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht läuft selbstgesteuert auf der Ebene der einzelnen Schule – oder sie bleibt nahezu wirkungslos (vgl. Fend, 1998). Deshalb hat sich in der Schulpraxis ein Konzept pädagogischer Schulentwicklung durchgesetzt, das seinen Ausgang von einer Veränderung des Unterrichts nimmt und zunehmend weitere Bereiche einer Schule mit einbezieht (vgl. Horster & Rolff, 2001; Klippert, 2000). Auch bezogen auf die Entwicklung inklusiver Schulen stehen die Veränderung des Unterrichts und die Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler am Anfang. Vor dem Hintergrund der nunmehr fast vierzigjährigen Erfahrung mit integrativem Unterricht in unterschiedlichen Schulformen ist jedoch die Erfahrung vielfach dokumentiert, dass diese Veränderung des Unterrichts durch eine veränderte Kultur der Zusammenarbeit in der Schule abgesichert werden sollte (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettaufer Szaday, 2011; Metzger & Weigl, 2010; Mittendrin e. V., 2012; Thoma & Rehle, 2009). Dabei kommt über kurz oder lang die Schule als System in den Blick (vgl. Fend, 1998; Wiater, 2012). Dies wird besonders dann sichtbar, wenn wir uns auch im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung auf die Entwicklung einzelner Schulen einlassen.

In der wissenschaftlichen Begleitung von integrativen Schulen wie beispielsweise der Integrierten Gesamtschule in Halle an der Saale (vgl. Heimlich & Jacobs, 2001) ist deutlich geworden, dass die Realisierung des integrativen Unterrichts in einer Jahrgangsstufe stets Auswirkungen auf die Schule als System hat. Veränderungen können nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern oder im Unterricht festgestellt werden, sondern ebenso bei der Zusammenarbeit im Team, bei der Gestaltung des Schullebens und der Schulkultur und letztlich ebenfalls in der externen Kooperation. Auch für die Entwicklung von Unterrichtsqualität hat sich gezeigt, dass diese am ehesten über solche ökologischen Mehrebenenmodelle realisierbar ist (vgl. Bronfenbrenner, 1989; Sander, 1999; ► Abb. 1).

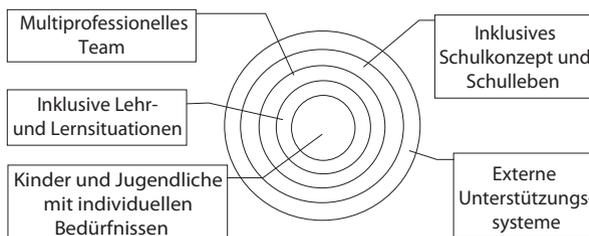


Abb. 1: Inklusive Schulentwicklung als ökologisches Mehrebenenmodell

Abbildung 1 zeigt noch einmal mit Nachdruck, von wie vielen Einzelfaktoren die Unterrichtsqualität beeinflusst wird. Erst im Zusammenwirken dieser Ebenen können wir die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität erreichen. Sonderpädagoginnen und -pädagogen haben in diesem Zusammenhang die Aufgabe, ihre Fachkompetenz auf diesen Ebenen mit einzubringen.

Die Entwicklung der inklusiven Schulen erfordert Veränderungen auf mehreren Ebenen der Schule als System, die ausgehend von Kindern und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen und der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts die Intensivierung der Teamarbeit innerhalb der Schule bis hin zur gemeinsamen Gestaltung von Schulleben und Schulkonzept und darüber hinaus die Erweiterung der Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen beinhalten.

Für die praktische Umsetzung in inklusiven Schulen bietet sich neben dem »Index für Inklusion« (vgl. Booth & Ainscow, 2002; Hinz, 2002; Sander, 2004) ebenfalls der Leitfaden »Profilbildung inklusive Schule« an, der an alle Schulen in Bayern verteilt worden ist und ebenfalls auf dem ökologischen Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung basiert (vgl. Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2013). Im »Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S)«, das in Bayern in der Zeit von 2013 bis 2016 durchgeführt worden ist (vgl. Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016), konnte in einer Teilstudie eine »Qualitätskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)« (vgl. Heimlich, Ostertag, Wilfert de Icaza & Gebhardt, 2017) entwickelt und erprobt werden. Zu den fünf Ebenen des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung sind hier jeweils fünf Qualitätsstandards formuliert worden, denen wiederum fünf Ausprägungsgrade zugeordnet werden. Im Rahmen der Hauptuntersuchung zur QU!S-Studie konnten insgesamt 62 Grund- und Mittelschulen mit dem Profil »Inklusion« in Bayern besucht werden. Neben der Hospitation zweier Unterrichtsstunden liegen der Einschätzung der Qualität von inklusiven Schulen ein Interview mit der Klassenleitung und der sonderpädagogischen Lehrkraft sowie ein Interview mit der Schulleitung zugrunde.

Bezüglich der technischen Qualität der QU!S zeigt sich im Bereich der Konkordanz (*interrater-agreement*) eine sehr gute Reliabilität. Die Übereinstimmung beträgt durchweg über 90 %. Der Kappa-Koeffizient für die Übereinstimmung bei zwei Beurteilerinnen bzw. Beurteilern liegt bei $\kappa_{QU!S} = 0,9356$. Die Überprüfung der Ergebnisse auf das Vorliegen einer Guttman-Skala ergeben einen Reproduktionskoeffizient $REP_{QU!S} = 0,9725$. Dies zeigt, dass bei der Hauptuntersuchung davon ausgegangen werden kann, dass die QU!S Skalogramm-Qualität hat. Das ist die höchste Form von Skalenqualität, die mit einer Rating-Skala erreicht werden kann. Damit konnte bestätigt werden, dass die Beurteilerinnen und Beurteiler von dem zugrundeliegenden Mehrebenenmodell sowie den Qualitätsstandards und Ausprägungsgraden auch theoretisch überzeugt sind und dies als gemeinsame Modellvorstellung akzeptiert haben. Das ist sicher ebenso ein Ergebnis aus dem intensiven QU!S-Training im Vorfeld der Hauptuntersuchung und den vorausgegangenen Erfahrungen mit den Schulen im Rahmen des Pretests. Im Einzelnen haben die Schulen mit dem Profil »Inklusion« auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung die folgenden Durchschnittswerte erreicht (► Tab. 1).