



Bundesverwaltungsamt  
Zentralstelle für das  
Auslandsschulwesen

ZfA  
Deutsche Auslandsschularbeit  
International



# Auswertung der Inklusionskonzepte der Deutschen Auslandsschulen

Entwicklung des IDAS-Index

Universität Bielefeld

# **Bericht zur Auswertung der Inklusionskonzepte der Deutschen Auslandsschulen**

-

## **Entwicklung des IDAS-Index**

Auftraggeber: Das Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ZfA

*Laufzeit*

01/2017 – 12/2017

**11. Januar 2018**

### ***Autorinnen***

**Frau Professorin Dr. Bettina Amrhein**

[bettina.amrhein@uni-bielefeld.de](mailto:bettina.amrhein@uni-bielefeld.de)

**Frau Lee J. S. Waschke**

[lee.waschke@uni-bielefeld.de](mailto:lee.waschke@uni-bielefeld.de)

**Unter Mitarbeit von:**

Gosejohann, Lisa Kristin

Penning, Bea-Denise

Stache, Maria

Weitz, Friederike

Wotschel, Philipp

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
Inklusionsentwicklungen im nationalen und internationalen Kontext .....	5
Inklusion an Deutschen Auslandsschulen.....	6
Auswertungsmethode.....	8
Darstellung der Ergebnisse nach Regionen.....	11
Region 1 – Nord- und Zentralamerika .....	12
Region 2 – Südamerika.....	14
Region 3 – Nordwest- und Nordosteuropa .....	17
Region 4 – Südeuropa .....	19
Region 5 – Mittel-, Ost- und Südosteuropa.....	21
Region 6 – Türkei und Naher Osten .....	23
Region 7 – Asien und Fernost.....	26
Region 8 – Afrika .....	28
Kurzdarstellung der zentralen Ergebnisse .....	31
Inklusive Kulturen verankern .....	33
Inklusive Strukturen etablieren.....	36
Inklusive Praktiken entwickeln.....	40
Fazit und Empfehlungen .....	44
Literaturverzeichnis .....	52
Anhang .....	56
Anhang1: Übersicht der Regionen und dazugehörigen Schulen:.....	57
Anhang 2: Der Index für Inklusion .....	63
Anhang 3: Der Index für Inklusion für Deutsche Auslandsschulen (IDAS-Index).....	67

# Einleitung

Seit der **Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention** (UN-BRK, 2006) erlebt das (deutsche) Schulsystem durch den fortschreitenden Aufbau von an Inklusion orientierten Schulen einen Wandel vor allem in Richtung mehr **gemeinsamer Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf** (Klemm, 2015). Sowohl im In- als auch im Ausland werden unter dem Begriff Inklusion allerlei Anstrengungen unternommen, um die Bestimmungen der UN-BRK umzusetzen.

Auch die Deutschen Auslandsschulen (DAS) sind aufgefordert, einen Beitrag zu der Entwicklung zu leisten. Sie sollen Inklusionskonzepte für das eigene System erarbeiten und Überlegungen anstellen, wie sie mit der immer größer werdenden **Vielfalt der Schülerinnen und Schüler** umgehen und ein entsprechendes Bildungsangebot bereitstellen können (vgl. Bundesverwaltungsamt, 2016).

Da die DAS höchst unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Hintergründe an ihren jeweiligen Standorten erfahren, ist anzunehmen, dass sich die Ausgestaltung von Inklusion an jeder einzelnen DAS sehr unterschiedlich und komplex darstellt.

Grundsätzlich erzeugt die Umsetzung von Inklusion im Inland aktuell bei allen schulischen Akteuren einen hohen Veränderungs- und Erwartungsdruck. Für die Umsetzung von Inklusion sind erhebliche Umstrukturierungen notwendig, welche die Beteiligten an den Schulen vor neue Herausforderungen stellen (vgl. Amrhein 2016a; Ainscow, 1999; César & Santos, 2006; Klemm & Preuss-Lausitz 2011; Klemm 2010). Dies verdeutlicht, dass auf die Einzelschulen umfassende Veränderungen zukommen, auf die sie noch nicht hinreichend vorbereitet wurden (Amrhein, 2014). Zusätzliche personelle, materielle und zeitliche Ressourcen sowie die Unterstützung durch nachhaltige Fortbildungsformate und Beratung sind oftmals nicht im benötigten Umfang gegeben (Amrhein 2016b). Zudem erweist sich die „einheitliche“ Umsetzung des Inklusionsprozesses als eine weitere Herausforderung, da nicht selten unterschiedliche Begriffsbestimmungen vorherrschen (vgl. Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000).

Der vorliegende Bericht bildet eine systematische Annäherung an das noch relativ unerforschte Untersuchungsfeld der 135 deutschen Auslandsschulen mit Blick auf Inklusion. Ziel ist es, die von den Schulen im Zeitraum 2015/2016 verfassten Momentaufnahmen (Inklusionskonzepte) analytisch zu reflektieren, um erste Aussagen über die Konstitution des selbst beschriebenen Inklusionsprozesses zu treffen und eine Grundlage für mögliche **weitere**

**Unterstützungsszenarien** für die DAS mit Blick auf Inklusion erarbeiten zu können. Eine weitere Konsequenz aus dem vorliegenden Bericht könnten zukünftige begleitende **Forschungsvorhaben** sein, die zu verstehen helfen, wie Inklusion in DAS umsetzbar sein könnte.

Dementsprechend werden im Folgenden zunächst zentrale Merkmale der in den Konzepten beschriebenen Inklusionsentwicklung dargestellt und im Kontext der DAS erörtert. Hieran schließt die **forschungsperspektivische und methodische Darlegung** des zugrundeliegenden Berichts an, die wiederum die Grundlage für das Verständnis der darauffolgenden Ergebnisdarstellung bildet. Eine kritische Würdigung der zentralen Erkenntnisse sowie der abgeleiteten Handlungsempfehlungen und Forschungsperspektiven sind dem Fazit dieses Berichts zu entnehmen. Eine individuelle Rückmeldung für die DAS ist über den im Anhang beigefügte *Index für Inklusion für Deutsche Auslandsschulen* (IDAS-Index) gewährleistet, der als ein aus den Forschungskennnissen konzeptualisiertes **Selbstanalyseinstrument** zu verstehen ist, das es den Schulen ermöglichen soll, den eigenen inklusiven Schulentwicklungsprozess voranzutreiben. Es wird zukünftig entscheidend darauf ankommen, dass ein **umfassendes Unterstützungssystem** aufgebaut wird, welches die Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer Systeme in Richtung Inklusion begleitet. Die intensiven Gespräche aus dem Jahr 2017 zwischen Wissenschaft (Arbeitsbereich Frau Amrhein & Team) und den zentralen Akteuren des Deutschen Auslandsschulwesens werden auf der Grundlage dieses Berichtes im Jahr 2018 weitergeführt werden (siehe Ausblick).

Das Auswertungsteam des vorliegenden Berichts bestand aus mehreren WissenschaftlerInnen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld. Mit Einrichtung der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion im internationalen Kontext zum Wintersemester 2015/2016 hat die Universität Bielefeld ein deutliches Zeichen hinsichtlich einer stärkeren Internationalisierung der inklusionssensiblen LehrerInnenbildung wie auch der Inklusionsforschung gesetzt. Frau Amrhein baut hier zurzeit einen neuen Arbeitsbereich *International Perspectives on Inclusive Education* auf, der einen Fokus auf die globalen Inklusionsentwicklungen im Bildungswesen wirft. Hier wird auch die Dissertation von Frau Lee Waschke zu den Inklusionsentwicklungen im deutschen Auslandsschulwesen verfasst werden. Die Arbeit wird die Umsetzung des Inklusionsauftrags an den Deutschen Auslandsschulen mehrperspektivisch in Form einer qualitativen und quantitativen Studie zu den Sichtweisen/Erfahrungen von SchülerInnen, Lehrkräften und Schulleitungen in den Blick nehmen.

# Inklusionsentwicklungen im nationalen und internationalen Kontext

Bezugspunkt inklusiver Pädagogik ist die Verschiedenheit der SchülerInnen, wobei die Vielfalt als Normalfall verstanden (vgl. Schenz, 2012; Wagner, 2012, S. 14) und als bereichernd angesehen wird. Die SchülerInnen begegnen sich entsprechend mit Respekt, Toleranz und demokratischen Praktiken (vgl. Reich, 2012, S. 7), welche sich auf Werten wie „Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen, Nachhaltigkeit, Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude“ (Booth 2012, S. 60ff.) gründen. Inklusion ist daher als ein wertebasierter Ansatz zu verstehen. Wertschätzung und Anerkennung untereinander sowie ein produktiver Umgang mit Vielfalt sind zentral. Entscheidend ist, dass nicht von einer Zwei-Gruppen-Theorie ausgegangen wird in dem Sinne, dass eine bestimmte Gruppe mit einem Heterogenitätsmerkmal (bspw. Behinderung) in eine als ‚normal‘ angesehene Gruppe integriert wird, sondern von *einer* heterogenen Gruppe, zu der alle Individuen mit ihrer jeweiligen Einzigartigkeit gleichberechtigten Zugang haben (vgl. Textor, 2015, S. 29).

Mit diesem im internationalen Raum anschlussfähigen begrifflichen Verständnis von Inklusion wird deutlich, dass das deutsche Bildungswesen aktuell in einem erheblichen Maß herausgefordert wird.

Die inklusive Bildungsidee bzw. ein menschenrechtsbasierter Inklusionsbegriff schließt eine separierende Schulstruktur aus, die je nach bestimmten kategorialen Etikettierungen von SchülerInnen sortiert, und forciert die Etablierung eines gemeinsamen Schulwesens, einer „Schule für alle“, in der alle SchülerInnen gemeinsam lernen (vgl. u. a. Reich, 2012; Wocken, 2014; Hinz, 2013). Es geht daher darum, dass nicht das Individuum der ‚Anpassung‘ bedarf, sondern systemisch Barrieren der Teilhabe und segregierende Praktiken abgebaut werden müssen (vgl. u. a. Wocken, 2014). Auf den Punkt gebracht: Das System muss sich der Individualität und Heterogenität seiner SchülerInnen anpassen und nicht umgekehrt!

Durch die Ratifizierung der UN-BRK wurde der Grundstein gelegt, um Inklusion in Deutschland nicht nur im Bildungssystem weiter auszubauen. Allerdings bestehen sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene erhebliche Herausforderungen bei der Umsetzung der inklusiven Bildungsidee. Inklusive Bildung ist eine globale Bewegung, die das Ziel hat, allen Kindern unabhängig von ihren Fähigkeiten, ihrem Geschlecht, ihrer Kultur, ihrer ethnischen oder kulturellen Herkunft die gleichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen (Thomas & Loxley, 2001). Die Bundesregierung hat 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert. Ziel dieser Konvention ist es, für alle Menschen mit Behinderung „den vollen und

gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“ (UN-BRK Artikel 1, Absatz 1). Die UNESCO betrachtet Inklusion als einen dynamischen Ansatz, um auf die SchülerInnen-Vielfalt positiv zu reagieren und individuelle Unterschiede nicht als Probleme zu sehen, sondern als Chancen für eine Bereicherung des Lernens (UNESCO, 2005). Des Weiteren ist das bedingungslose Verbot jeglicher Form von Diskriminierung, das unbedingte Recht auf Selbstbestimmung und das uneingeschränkte Recht auf Teilhabe (Wocken, 2011) zu berücksichtigen.

Das „Salamanca Statement“ postuliert, dass reguläre Schulen mit einer inklusiven Orientierung „das wirksamste Mittel zur Bekämpfung von diskriminierender Haltung sind, [um] eine integrative Gesellschaft auf[z]ubauen und eine Erziehung für alle [zu] schaffen“ (Salamanca Statement, Art. 2). Darüber hinaus wird argumentiert, dass diese Schulen „eine effektive Erziehung für die Mehrheit der Kinder ermöglichen und die Effizienz und letztlich die Kostenwirksamkeit des gesamten Bildungssystems verbessern können“ (UNESCO, 1994).

Gottfried Biewer definiert Inklusive Pädagogik als „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller NutzerInnen gerecht zu werden“ (Biewer, 2009, 193).

## **Inklusion an Deutschen Auslandsschulen**

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen richtet sich der hier formulierte Anspruch, allen Menschen, mit oder ohne Behinderungen, einen barrierefreien Zugang zur Bildung in einem inklusiven Schulsystem zu ermöglichen, auch an die deutschen Auslandsschulen. Diese Forderung spiegelt sich im deutschen Auslandsschulgesetz wider, in dem die Erwartung an die Schulen formuliert wird, eine Konzeption zum Auf- und Ausbau inklusiven Unterrichts zu entwickeln (Vgl. BLAschA, 2014, S. 1).

Die schriftliche Ausarbeitung dieser Konzeptionen, über die hier berichtet wird, macht deutlich, dass sich alle Schulen mit dem Thema Inklusion intensiv auseinandergesetzt haben und dabei, wie es zu erwarten war, sehr unterschiedliche Wege beschritten wurden.

Auf der Ebene rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen ist auch die mit dem Auslandsschulgesetz (ASchulG, 2013) verbundene Budgetierung als wichtige Voraussetzung

für die Entwicklung inklusiver Arbeit an deutschen Auslandsschulen zu nennen. Diese soll den Schulen bessere Planungsmöglichkeiten eröffnen und unter anderem dazu dienen, den Anteil an Inklusion an den Schulen weiter auszubauen. Insgesamt erhielt das Auswärtige Amt hierzu finanzielle Mittel in Höhe von 20 Millionen Euro für das Jahr 2016. Allerdings stehen diese Mittel nicht ausschließlich für die Entwicklung inklusiver Arbeit zur Verfügung (vgl. Krath, 2016, S. 48). Schulleitungen und Politik sehen daher auch Entwicklungsbedarfe im Rahmen des Auslandsschulgesetzes, wie zum Beispiel eine Erhöhung der Inklusionszulage (vgl. Schmidt et al., 2016, S. 49-52). Den wesentlichen Anstoß zur Förderung und zum Ausbau inklusiver Arbeit aber haben das Auslandsschulgesetz und die damit verbundene finanzielle Förderung veranlasst. Auf Ebene der Etablierung inklusiver Kulturen und der Verankerung inklusiver Werte liefern die gemeinsamen Hinweise der ZfA und der Kultusministerkonferenz wichtige Einblicke in das für das Auslandsschulwesen relevante und relativ umfassende Inklusionsverständnis. Die Hinweise verdeutlichen, dass deutsche Auslandsschulen sich ohnehin als Schulen der Vielfalt verstehen müssen. Hier lernen SchülerInnen unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft gemeinsam. Heterogenität wird als Bereicherung erkannt. Es wird das Ziel betont, Barrieren abzubauen, die den Bildungszugang und die Teilhabe von „Kindern mit besonderen Bedarfen“ erschweren, und es wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich Schulen, die dieses Ziel konsequent und effektiv verfolgen, als Ganzes weiterentwickeln und den Bedürfnissen ihrer SchülerInnen besser gerecht werden können (Vgl. BLAschA, 2014, S. 1; Amrhein, 2016b, S. 52). Laut ZfA und KMK muss inklusives Arbeiten anhand zweier Dimensionen entwickelt werden: im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der Professionalisierung von Lehrkräften (Vgl. BLAschA, 2014, S. 2). Die Übertragung der Aufgabe der Entwicklung eines eigenen inklusiven Schulkonzepts sowie das neu etablierte Profilvermerkmal 17 „Inklusiv arbeiten“ im Folgezyklus der Bund-Länder-Inspektion (BLI) müssen im Zusammenhang dieser Dimensionen gesehen werden. Diese Maßnahmen sollen der ZfA und der KMK weniger als Analyse des IST-Zustandes der Inklusion an den Schulen dienen, sondern vielmehr die Schulen selbst zur Entwicklung eigener inklusiver Arbeit motivieren. So wird das Profilvermerkmal 17 „Inklusiv arbeiten“ aktuell nur dann in einer BLI untersucht, wenn die Schulen ihren derzeitigen Stand inklusiver Arbeit präsentieren möchten (vgl. PQM beim BVA & ZfA, 2014, S. 15, 16; Amrhein, 2016b, S. 52). Auch der 2014 erstmals vergebene Inklusionspreis soll eine solche Anreizfunktion einnehmen. Ebenso betont er die Wichtigkeit, die dem Ausbau inklusiver Arbeit im deutschen Auslandsschulwesen zukommt (vgl. Böttges, 2016, S. 59; Schmidt, 2016, S. 57).

Die Befragung von Leitungspersonen an deutschen Auslandsschulen zur Inklusion im Jahr 2015 zeigt, dass diese Wichtigkeit auch auf der Ebene der Schule gesehen wird und insgesamt von einer positiven Grundhaltung und Einstellung gegenüber dem Thema Inklusion gesprochen werden kann (vgl. IQES online, 2015; Schmidt, 2016, S. 57). Es wird jedoch auch



deutlich, dass die Schulen auf Unterstützung bei der Weiterentwicklung schulspezifischer Inklusionskonzepte, bei der Beratung und Fortbildung und auch in finanzieller Hinsicht angewiesen sind (vgl. Amrhein, 2016b, S. 51; IQES online, 2015; Schmidt, 2016, S. 57). Die systematische Auswertung der vorliegenden schuleigenen Inklusionskonzepte bildet daher eine **gute empirische Grundlage** für ein noch zu schaffendes **passgenaues Unterstützungsangebot** für die Deutschen Auslandsschulen.

## Auswertungsmethode

Um auf Grundlage der von den Deutschen Auslandsschulen verfassten Inklusionskonzepte eine Konzeptualisierung zu erstellen, wurde im Rahmen dieses Projektes eine sozialwissenschaftlich elaborierte Analyse- und Auswertungsmethode verwendet. Dieses Verfahren der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2015) ermöglicht im Rahmen des eigenen methodischen Selbstverständnisses eine Systematisierung großer schriftlicher Datenmengen, die auf spezifische Merkmale hin nachvollziehbar und reproduzierbar untersucht werden können. Die Inhaltsanalyse ist dementsprechend nicht nur dem Gegenstand angemessen, sondern sie ermöglicht in diesem Zusammenhang und im Gegensatz zu offenen Textinterpretationsverfahren eine exaktere Ergebnisproduktion.

Insgesamt wurden sämtliche 135 Inklusionskonzepte der Deutschen Auslandsschulen aus 77 verschiedenen Ländern der Welt analysiert, welche im Auftrag der Zentrale für das Auslandsschulwesen (ZfA) von den Schulen selbst verfasst und im Januar 2017 zur Auswertung an das zugrundeliegende Projekt des Arbeitsbereiches von Frau Amrhein übermittelt wurden. Für die Anfertigung der schriftlichen Konzepte wurden den DAS keine bestimmten Vorgaben gestellt, weshalb sich das eingereichte Material in Bezug auf formale und inhaltliche Charakteristika sehr unterschiedlich darstellt. Die Konzepte der entsprechenden Schulen werden in Anlehnung an die ZfA nach Regionen getrennt dargestellt und in Form einer ausführlichen Tabelle dem Anhang 1 beigefügt.

Die Auswertung und Analyse der Konzepte erfolgte in einem mehrstufigen, typisierend strukturierenden Verfahren und wurde durch die Verwendung der Analysesoftware „MAXQDA“ unterstützt. Das Auswertungsverfahren wurde an die Bedingungen des zugrundeliegenden Projektes und mit Hinblick auf die folgenden Forschungsfragen angepasst und ausgearbeitet:

- Wie lassen sich die eingereichten Inklusionskonzepte vor dem Hintergrund des Index für Inklusion systematisieren?
- Welche Merkmale kommen bei der Untersuchung der einzelnen Regionen und Länder zum Ausdruck?

- Inwieweit können diese Merkmale genutzt werden, um den Index für Inklusion für die Deutschen Auslandsschulen zu adaptieren?
- Inwiefern können die Analyseergebnisse zur Weiterentwicklung der Inklusion der einzelnen Schulen und Regionen beitragen?

Angeleitet durch diesen Fragenkatalog wurden zunächst nah am Material und aus den Konzepten heraus induktiv Kategorien gebildet. Diese wurden sodann vor dem Hintergrund des „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003; Boban & Hinz 2017) analytisch weiterentwickelt und somit als deduktiv gewonnenes Kategoriensystem auf ungefähr 10 Prozent des Untersuchungsmaterials angewendet. Der Prozess selbst wurde begleitend dokumentiert, so dass insbesondere notierte Auffälligkeiten direkt in die Weiterentwicklung des Kategoriensystems einbezogen werden konnten. Mit drei weiteren Materialdurchläufen und in einem fortwährenden Wechsel zwischen Reduktion, Induktion und Deduktion ließ sich somit ein Kategoriensystem elaborieren, mit dem die einzelnen Konzepte in Richtung der Forschungsfragen kodiert und analysiert werden konnten und zudem den anzuwendenden analytischen Gütekriterien Rechnung getragen wurde.

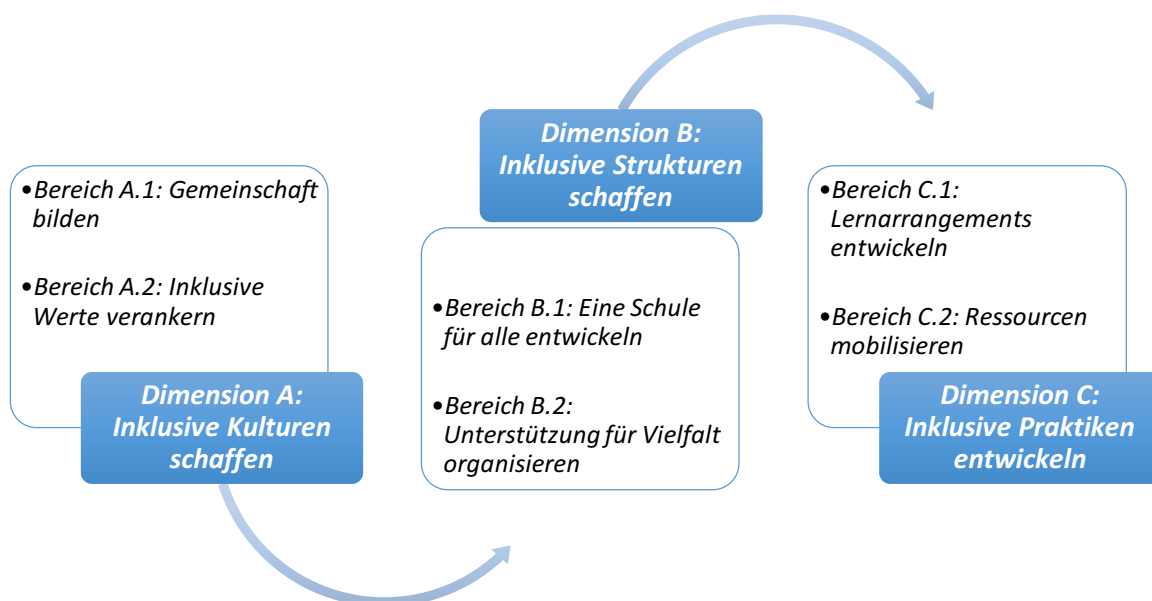
Mit insgesamt 119 Kategorien berücksichtigt dieses Kategoriensystem Merkmale, die an das Untersuchungsmaterial „herangetragen“ wurden. **Gleichzeitig bildet dieses Kategoriensystem die Grundlage für den entwickelten IDAS-Index, mit dem den Einzelschulen die Möglichkeit eröffnet wird, ihr eigenes Inklusionskonzept zu reflektieren und es auf dieser Grundlage weiter zu elaborieren.** Während die Struktur dieses Reflexionsbogens maßgeblich durch die Anordnung des Kategoriensystems getragen wird, sind die in ihm inhaltlich angeführten Aspekte als die paraphrasierte Form der von den Schulen entwickelten und elaborierten Merkmale, Ideen und Maßnahmen im Inklusionsprozess zu verstehen. Der Reflexionsbogen ist somit ein Konzept, das die zentralen und systematisierten Ergebnisse des zugrundeliegenden Berichts abbildet und die Antworten auf den vorliegenden Fragenkatalog auf eine Art und Weise aufbereitet, die es den DAS ermöglicht, ein praktisch anwendbares Reflexionsangebot direkt wahrzunehmen.

Bei der folgenden Ergebnispräsentation und der individuellen Reflexion der DAS ist jedoch Folgendes zu beachten: Das im Rahmen dieses Projekts untersuchte Datenmaterial setzt sich aus Konzepten zusammen, die von den DAS selbst verfasst wurden und entsprechend auch als Selbstbeschreibungen verstanden werden müssen. Diese Beschreibungen können als **Indikator für das inklusionsspezifische Selbstverständnis der DAS** dienen. Allerdings sind sie **nicht als Indikator für den tatsächlichen Stand der Inklusionsentwicklung** an den entsprechenden Schulen zum Zeitpunkt der Einreichung der Konzepte zu betrachten, da das zugrundeliegende Datenmaterial nicht als Dokumentation der inklusionsspezifischen

Alltagspraxis in den jeweiligen Schulen verstanden werden kann. Zudem ist bei der folgenden Darstellung der numerischen Auflistung von Kodierungen zu beachten, dass damit nur ein Eindruck von genannten Themenfeldern vermittelt werden kann. Die Häufigkeit einer Nennung bildet weder einen Indikator für ihre Güte noch für mathematisch berechenbare oder inhaltliche Unterschiede.

# Darstellung der Ergebnisse nach Regionen

Wie bereits im Methodenteil angedeutet, orientieren sich sowohl die Auswertung als auch die Darstellung der Ergebnisse an der Systematik des Index für Inklusion und werden unterteilt in drei Dimensionen (vgl. Grafik 1): *die Schaffung inklusiver Kulturen, die Etablierung inklusiver Strukturen und die Entwicklung inklusiver Praktiken*. Diese werden in jeweils zwei weitere Bereiche gegliedert. In Anhang 2 ist eine ausführliche Beschreibung des Index für Inklusion beigefügt. Folgende Grafik visualisiert die strukturelle Zusammensetzung des Index:



## Grafik 1: Index für Inklusion

Im Folgenden werden nun zunächst die zentralen Ergebnisse getrennt nach den acht Regionen und hiernach auf Grundlage aller 135 Inklusionskonzepte präsentiert. Der Aufbau folgt jeweils den drei Dimensionen aus dem *Index für Inklusion*.

Nach der jeweiligen benannten Codierung wird in den folgenden Kapiteln (durch einen Schrägstrich getrennt) die Häufigkeit der Codierungen in der jeweiligen Region genannt. Die Verweise in Klammern nach der jeweiligen Codierung beziehen sich auf den im Anhang befindlichen **IDAS-Index** und geben dort einen vertiefenden Einblick in die inhaltlichen Ausgestaltung der Codierungen durch die Schulen.

# Region 1 – Nord- und Zentralamerika

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Auswertung der 16 Inklusionskonzepte der Region 1: Nord- und Zentralamerika. Festzuhalten ist zunächst, dass die Schulen am häufigsten über gegenwärtige Praktiken, aktuelle Entwicklungen und über Ziele berichten, die der **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) zuzuordnen sind (358 Codierungen). Ein weiterer Schwerpunkt zeichnet sich bei der **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) ab (306 Codierungen), welche Aussagen über die aktuelle und zukünftige Realisierung inklusiver Strukturen umfasst. Darüber hinaus werden auch verschiedene Indikatoren genannt, die in der **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) verortet sind (213 Codierungen). Insgesamt wurden für diese Region 884 Codierungen vorgenommen.

Die Codierungen werden im Folgenden genauer dargestellt, um Schwerpunkte und Auffälligkeiten innerhalb der einzelnen Regionen aufzuzeigen.

In Region 1 wird mehrfach auf die **kulturelle Vielfalt (vgl. A.2.15)** verwiesen und vereinzelt auf den Aspekt **Übergänge gestalten/2** (vgl. B.2.g) Bezug genommen wird.

## Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Die **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) ist in die **Bereiche A1** (Gemeinschaft bilden) und **A2** (Inklusive Werte verankern) untergliedert.

Bemerkenswert im Bereich A1/78<sup>1</sup> ist zunächst der Aspekt **gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit/50** (vgl. A.1.7<sup>2</sup>), der am häufigsten in den Inklusionskonzepten Berücksichtigung findet. Daneben werden die Aspekte **Klassenlehrerprinzip/9** (vgl. A.1.1), **Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen und Eltern/5** (vgl. A.1.3) sowie **Schule für Eltern/5** (vgl. A.1.6) genannt. Weniger häufig thematisiert werden die Punkte **respektvoller Umgang miteinander/3** (vgl. A.1.4), **Öffnung der Schule nach außen/3** (vgl. A.1.5) und **Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinaus/2** (vgl. A.1.2).

Der Bereich A2 ist mit 134 Codierungen insgesamt etwas ausgeprägter gestaltet. Hier wird insbesondere die **Wertschätzung aller SchülerInnen/Vielfalt als Chance und Bereicherung/26** (vgl. A.2.10) und das **gemeinsame Verständnis von Inklusion/26** (vgl. A.2.4) betont. Auch die Aspekte **Ziel ganzheitlicher Entwicklung/17** (vgl. A.2.12),

---

<sup>1</sup> Die Zahl (hier: 78) bezieht sich auf die Anzahl der Codierungen für den Bereich A1.

<sup>2</sup> Hier erfolgt jeweils der Verweis auf die passende Stelle im IDAS-Index im Anhang 3.

**Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren für das Lernen/14** (vgl. A.2.6), **individueller Lernprozess/13** (vgl. A.2.14) und **gleiche Chancen für alle/10** (vgl. A.2.2) werden mehrfach thematisiert. Vereinzelt wird auf die Aspekte **Bildung als Recht von jedem/4** (vgl. A.2.9) und **körperliche, psychische und emotionale Ausgewogenheit/4** (vgl. A.2.3) eingegangen. Eine Schule führt als besonderes Merkmal **Risiken und Bedenken bei der Implementierung inklusiver Kulturen** an. Dieser Themenbereich wird später in dem Kapitel „Kurzdarstellung zentraler Ergebnisse“ noch ausführlicher behandelt.

#### Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Die **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) umfasst die **Bereiche B1** (Eine Schule für alle entwickeln) und **B2** (Unterstützung für Vielfalt organisieren).

**Im Bereich B1/37** findet am häufigsten der **Aufnahmeprozess und seine Bedingungen und Kriterien/12** (vgl. B.1.2) Berücksichtigung. Erwähnt werden auch die **Eingliederungshilfe/7** (vgl. B.1.3), die sich jedoch lediglich auf neue SchülerInnen, nicht aber auf neue MitarbeiterInnen bezieht. Zum Teil werden die Punkte **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen/5** (vgl. B.1.1) und der **gerechte Umgang mit KollegInnen/1** (vgl. B.1.4) angeführt.

Deutlich umfassender gestaltet sich der Bereich B2 (Unterstützung für Vielfalt organisieren) mit insgesamt 159 Codierungen. Besonders hervorgehoben wird hier der Aspekt **individuelle Unterstützungsangebote/78** (B.2.11), der sich aus **Förder- und Präventionsprogrammen/30**, **individuellen Förderplänen/14** und **Finanzierungen der Fördermaßnahmen durch Eltern/4** zusammensetzt. Einen weiteren thematischen Schwerpunkt bildet die **Diagnostik/23** (vgl. B.2.13). Zudem wird auf die **Koordination aller Formen von Unterstützung/12** (vgl. B.2.12), die **Sensibilisierung der Schulgemeinschaft/11** (vgl. B.2.9) und die **inklusive Aufstellung sonderpädagogischer Strukturen/11** (vgl. B.2.8) Bezug genommen. Darüber hinaus werden zusätzlich die Punkte **Fortbildungen/28** (vgl. B.2.c), **Aktions- und Maßnahmenplanung/24** (vgl. B.2.b) sowie **Evaluation und Begleitung/16** (vgl. B.2.a) thematisiert. Keine Berücksichtigung finden die Aspekte **Reduktion von Hindernissen zur Anwesenheit** (vgl. B.2.5) und **Berufs- und Studienunterstützung bzw. -orientierung** (vgl. B.2.10).

Auch bei Dimension B verweisen die Schulen in ihren Inklusionskonzepten auf Besonderheiten. So werden sowohl Bezüge zur **Situation im Sitzland/23** (vgl. B.1.6) und zur **rechtlichen Grundlage in Deutschland/12** als auch zum **Leitbild der Schule/1** (vgl. B.2.d) hergestellt und **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Strukturen/5** erwähnt.

## Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Die **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) unterteilt sich in die **Bereiche C1** (Lehrarrangements organisieren) und **C2** (Ressourcen mobilisieren).

Im Rahmen von C1/174 liegt der Fokus auf der **leistungsförderlichen Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/41** (vgl. C.1.9), die hauptsächlich einen **Nachteilsausgleich/26** impliziert. Weitere Schwerpunkte sind die **Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SchülerInnen hin/20** (vgl. C.1.13) und auf **Sprachförderung/20** (C.1.6). Zudem werden die Punkte **die SchülerInnen lernen miteinander/18** (vgl. C.1.10), **SchülerInnen als Subjekte des eigenen Lernens/13** (vgl. C.1.11), **Kompetenzorientierung/13** (vgl. C.1.7) und **kleine Klassen bzw. Lerngruppen/12** (vgl. C.1.5) thematisiert. Weniger genannt werden die Aspekte **Verfahren zur Dokumentation individueller Leistungsentwicklung/8** (vgl. C.1.8), **Unterricht entwickelt positives Verständnis von Unterschieden/7** (vgl. C.1.12), **soziale Stabilität und emotionaler Halt in Lerngruppen/7** (vgl. C.1.2) sowie **Rituale/6** (vgl. C.1.1).

Der Bereich C2 ist mit 182 Codierungen insgesamt ähnlich stark ausgeprägt. In diesem Zusammenhang wird die **personelle Ausstattung/52** (vgl. C.2.2) besonders hervorgehoben, wobei hier die **Rolle der Sonderpädagogik und einer sonderpädagogischen Perspektive/25** (vgl. C.2.2) im Vordergrund steht. Darüber hinaus werden auch **räumliche Ressourcen/25** (vgl. C.2.6), die sich überwiegend auf die **Barrierefreiheit/11** (vgl. C.2.6) beziehen, sowie die Nutzung von **Ressourcen im Umfeld der Schule/20** (vgl. C.2.8) fokussiert. Zudem wird die **Gründung bzw. der Einsatz einer Inklusionsarbeits-/Steuergruppe/15** (vgl. C.2.1) und die **Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams/11** (vgl. C.2.15) erwähnt. Auch in Dimension C werden als besonderes Merkmal **Risiken und Bedenken bei der Entwicklung inklusiver Praktiken/2** angeführt.

## **Region 2 – Südamerika**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der 28 Inklusionskonzepte der Region 2: Südamerika dargestellt. Insgesamt wird deutlich, dass insbesondere die derzeitige und angestrebte Etablierung inklusiver Strukturen thematisiert wird. Dieser Punkt ist im Rahmen der **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) verortet (508 Codierungen). Ebenfalls im Fokus stehen Aussagen über Ziele, aktuelle Entwicklungen und derzeitige Praktiken, die der **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) zugeordnet sind (497 Codierungen). Zudem werden Bezüge zu diversen Indikatoren hergestellt, die unter der **Dimension A** (Inklusive

Kulturen schaffen) subsumiert sind (402 Codierungen). 1.500 Codierungen wurden für diese Region insgesamt vorgenommen. Diese werden im folgenden Abschnitt ausführlicher dargestellt, um Auffälligkeiten und Tendenzen innerhalb der einzelnen Dimensionen zum Ausdruck zu bringen.

Im Rahmen der 28 Inklusionskonzepte der Region 2 lassen sich einige Aspekte identifizieren, die besonders fokussiert werden. Hier sticht insbesondere die Betonung der **kulturellen/38** (vgl. A.2.15), **sozialen/16** (vgl. A.2.16), **religiösen/9** (vgl. A.2.17) und **sexuellen Vielfalt/5** (vgl. A.2.18) hervor sowie auch die **Gestaltung von Übergängen/12** (vgl. B.2.g). Neben Verweisen auf den Aspekt **Gender/5** (vgl. A.2.19), die **internationalen Gesetzgebungen/3** und eine **spezielle Fallbetrachtung/2** wird auch auf das **zugrundeliegende Bildungsverständnis/1**, die **Auszeichnungen der Schule/1** und **fehlende Ressourcen/1** aufmerksam gemacht.

#### Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Im Rahmen von A1 (Gemeinschaft bilden) wird insbesondere die **gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit/124** (vgl. A.1.7) mit Fokus auf die **Eltern/39** und das **Kollegium/21** thematisiert. Der **respektvolle Umgang miteinander/19** (vgl. A.1.4) und eine **Schule für Eltern/11** (vgl. A.1.6) werden gleichfalls angeführt, während das **Klassenlehrerprinzip** (vgl. A.1.1) nur an einer Stelle und das **Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen gegenüber SuS und Eltern** (vgl. A.1.3) keine Erwähnung finden.

Der Bereich **A2** (Inklusive Werte verankern) weist insgesamt 229 Codierungen auf. Hier stehen insbesondere ein **gemeinsames Verständnis von Inklusion/63** (vgl. A.2.4), die **Wertschätzung aller SuS und Vielfalt als Chance und Bereicherung/40** (vgl. A.2.10), die **Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren zum Lernen/28** (vgl. A.2.6) und der **individuelle Lernprozess/26** (vgl. A.2.14) im Vordergrund. Darüber hinaus finden auch der Aspekt **Bildung als Recht von jedem/17** (vgl. A.2.9) und die Ziele der **Persönlichkeitsentfaltung und Selbstwertstärkung/14** (vgl. A.2.13) und der **ganzheitlichen Entwicklung/12** (vgl. A.2.12) an mehreren Stellen Erwähnung. Ein besonderes Merkmal, das von mehreren Schulen in diesem Zusammenhang thematisiert wird, sind die **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen/5**.

#### Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Bei der Dimension B1/44 (Inklusive Strukturen etablieren) wird zuvorderst der **Aufnahmeprozess und seine Bedingungen und Kriterien/33** (vgl. B.1.2) genannt. Die **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen/2** (vgl. B.1.1) wird eher selten benannt, während die **Eingliederungshilfe für neue SchülerInnen** (vgl.



B.1.3) an zwei und der **gerechte Umgang mit KollegInnen** (vgl. B.1.4) an keiner Stelle erwähnt werden.

Umfassender stellt sich demgegenüber mit 221 Codierungen der Bereich **B2** (Unterstützung für Vielfalt organisieren) dar. In diesem Zusammenhang wird vor allem der Aspekt der **individuellen Unterstützungsangebote/94** (vgl. B.2.11) fokussiert, bei dem insbesondere auf **individuelle Förderpläne/31** (vgl. B.2.7) und **Förder- und Präventionsprogramme** Bezug genommen wird. Zudem findet die **Diagnostik/41** (vgl. B.2.12) mehrmalige Erwähnung, die unter anderem durch **ärztliche Absicherung und externe Gutachten/18** (vgl. B.2.12) gestützt wird. In den Konzepten bleiben allerdings die Aspekte der **gesundheitlichen Vorsorge** (vgl. B.2.3) und einer Reduktion **von Hindernissen zur Anwesenheit** (vgl. B.2.5) ohne Nennung. Des Weiteren werden **geplante/29** und **absolvierte Fortbildungen/21** (vgl. B.2.c), die **Aktions- und Maßnahmenplanung/40** (vgl. B.2.b) und eine **Evaluation und Begleitung/25** (vgl. B.2.a) thematisiert.

Im Rahmen dieser Dimension verweisen die Schulen auf einige besondere Merkmale. So werden an mehreren Stellen die **Situation im Sitzland/46** (vgl. B.1.6) und die **rechtlichen Grundlagen in Deutschland/17** hervorgehoben und Bezüge zum **Leitbild der Schule/25** (vgl. B.2.d) und zum **Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder/10** hergestellt. Zudem werden mehrfach **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen/7** thematisiert.

#### Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Im Bereich C1/155 (Lehrarrangements organisieren) bilden die **Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SchülerInnen hin/50** (vgl. C.1.13) und die **leistungsförderliche Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/15** (vgl. C.1.9), mit der vor allem ein **Nachteilsausgleich/27** assoziiert wird, die thematischen Schwerpunkte. Daneben werden auch der **besondere Fokus auf Sprachförderung/14** (vgl. C.1.6), **miteinander Lernen der SuS/11** (vgl. C.1.10) und die **Kompetenzorientierung/10** (vgl. C.1.7) mehrfach erwähnt. Seitens der Schulen wird der Aspekt **Unterricht entwickelt positives Verständnis von Unterschieden** (vgl. C.1.12) nicht angeführt.

Auch bei der **Dimension C** weist mit insgesamt 330 Codierungen der **Bereich 2** (Ressourcen mobilisieren) die meisten Nennungen auf. Hier stehen neben den **räumlichen Ressourcen/57** (vgl. C.2.6) und der **personellen Ausstattung/39** (vgl. C.2.2), mit der vor allem die **Rolle der Sonderpädagogik/6** assoziiert wird, auch die **Nutzung der Ressourcen im Umfeld der Schule/37** (vgl. C.2.8) und die **Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams/32** (vgl. C.2.15) im Fokus. Während in diesem Zusammenhang ebenfalls an mehreren Stellen auf den **Einsatz einer Inklusionsarbeits-, Steuerungsgruppe/31** (vgl. C.2.1) und auf die **Bereitstellung schulischer Aktivitäten/29** (vgl. C.2.9) verwiesen wird, bleibt der Aspekt der **gerechten Verteilung der Schulressourcen** (vgl. C.2.7) unerwähnt.

## Region 3 – Northwest- und Nordosteuropa

Folgend werden die Auswertungsergebnisse der 10 Inklusionskonzepte der 9 Schulen der Region 3: Northwest- und Nordosteuropa dargestellt. Im Gesamtbild wird deutlich, dass seitens der Schulen mehrheitlich über Ziele, aktuelle Entwicklungen und derzeitige Praktiken berichtet wird. Diese Themen sind in der **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) verortet (181 Codierungen). Aussagen über die derzeitige und angestrebte Etablierung inklusiver Strukturen werden ebenfalls getätigt und sind der **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) zugeordnet (180 Codierungen). Auch der Bezug zu diversen Indikatoren wird hergestellt, die unter der **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) subsumiert sind (95 Codierungen). 474 Codierungen wurden für diese Region insgesamt erstellt, sie werden im Folgenden dargestellt, um neben Auffälligkeiten auch bestimmte Tendenzen zum Ausdruck bringen zu können.

In dieser Region stellt neben der **kulturellen Vielfalt/9** (vgl. A.2.15) auch die **Gestaltung von Übergängen/4** (vgl. B.2.g) einen herausragenden Aspekt dar. Zudem werden der Bereich **Gender/3** (vgl. A.2.19) und das **Auslandsschulgesetz/2** (vgl. B.2.e) thematisiert.

### Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

So werden im Rahmen von **A1** (Gemeinschaft bilden) insbesondere die Aspekte der **gegenseitigen Unterstützung und Zusammenarbeit/29** (vgl. A.1.7) und eine **Schule für Eltern/5** (vgl. A.1.6) thematisiert, während die Bereiche **Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen und Eltern** (vgl. A.1.3), **respektvoller Umgang miteinander** (vgl. A.1.4) und **Öffnung der Schule nach außen** (vgl. A.1.5) nur mit jeweils 3 Codierungen erwähnt werden. Unerwähnt bleiben das **Klassenlehrerprinzip** (vgl. A.1.1) und die **Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinweg** (vgl. A.1.2). Etwas ausgeprägter gestaltet sich der Bereich **A2** (inklusive Werte verankern) mit insgesamt 50 Codierungen. Hier wird vermehrt auf ein **gemeinsames Verständnis von Inklusion/15** (vgl. A.2.4), auf eine **Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren zum Lernen/8** (vgl. A.2.6) und auf die **Wertschätzung aller SchülerInnen und Vielfalt als Chance und Bereicherung/6** (vgl. A.2.10) verwiesen. Ohne Erwähnung bleiben die Merkmale **körperliche und psychische Ausgewogenheit** (vgl. A.2.3), **Reduktion von Diskriminierung** (vgl. A.2.5) und **Unterscheidung und Beachtung von Mensch und Rollenträger** (vgl. A.2.7). Auffällig ist, dass an einer Stelle auf **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen** aufmerksam gemacht wird.

## Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Zuvorderst werden im Rahmen von B1 (eine Schule für alle entwickeln) der **Aufnahmeprozess und seine Bedingungen und Kriterien/9** (vgl. B.1.2) angeführt. Erwähnung finden aber auch die **Eingliederungshilfe für neue SchülerInnen/3** (vgl. B.1.3) und eine **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen/2** (vgl. B.1.1). Das Merkmal des **gerechten Umgangs mit KollegInnen** (vgl. B.1.4) wird nicht thematisiert. Der Bereich **B2** (Unterstützung für Vielfalt organisieren) weist insgesamt 105 Codierungen auf. Insbesondere der Aspekt der **individuellen Unterstützungsangebote/38** (vgl. B.2.10) wird hier hervorgehoben, der sich vorrangig in **Förder- und Präventionsprogramme/17** und **individuelle Förderpläne/11** unterteilt. Auch die **Diagnostik/25** (vgl. B.2.12), unter anderem gestützt durch **ärztliche Absicherung und externe Gutachten/2**, bildet neben der **Dokumentation und Erstellung von Akten/12** (vgl. B.2.6) einen thematischen Schwerpunkt. Allerdings lassen sich in diesem Zusammenhang weder Hinweise auf eine **gesundheitliche Vorsorge** (vgl. B.2.3) noch auf eine **Berufs- und Studienunterstützung und Orientierung** (vgl. B.2.9) finden. Darüber hinaus werden die Aspekte der **Unterstützung für die Organisation von Vielfalt/105** (vgl. B.2.11), der **Evaluation und Begleitung/4** (vgl. B.2.a), der **Aktions- und Maßnahmenplanung/2** (vgl. B.2.b) und der **absolvierten/8** und **geplanten Fortbildungen/9** (vgl. B.2.c) thematisiert. Seitens der Schulen wird auch in dieser Dimension auf besondere Merkmale hingewiesen: Neben **Risiken und Bedenken bei der Etablierung inklusiver Strukturen/15** und den **rechtlichen Grundlagen in Deutschland/5** werden auch Bezüge zum **Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder/9** und zum **Leitbild der Schule/7** hergestellt.

## Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Im Fokus von C1 (Lehrrangements organisieren) steht zunächst die **leistungsförderliche Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/22** (vgl. C.1.9), mit der vor allem ein **Nachteilsausgleich/17** impliziert wird. Erwähnung finden auch ein **besonderer Fokus auf Sprachförderung/17** (vgl. C.1.6) und **miteinander Lernen der SchülerInnen/27** (vgl. C.1.10). Jedoch werden an keiner Stelle **Rituale** (vgl. C.1.1), **soziale Stabilität und emotionaler Halt in den Lerngruppen** (vgl. C.1.2) oder die **Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden im Unterricht** (vgl. C.1.12) thematisiert. Ausgeprägter gestaltet sich der **Bereich 2** in der **Dimension C** (Ressourcen mobilisieren) mit insgesamt 118 Codierungen. Hier liegt der Fokus auf dem **Einsatz einer Differenzierungsgruppe/25** (vgl. C.2.1) und der **Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams/21** (vgl. C.2.15), aber auch die Aspekte der **räumlichen Ressourcen/15** (vgl. C.2.6), insbesondere in Bezug auf die **Barrierefreiheit/9**, der **Nutzung der Ressourcen im Umfeld der Schule/12** (vgl. C.2.8) und des **Ortes zum kollegialen Austausch/11** (vgl. C.2.5) kommen an mehreren Stellen zum

Ausdruck. Unerwähnt bleiben in diesem Zusammenhang sowohl eine **Ausbildung zum Gruppenhelfer** (vgl. C.2.10) als auch die **Lage der Schule** (vgl. C.2.16).

## Region 4 – Südeuropa

Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Auswertung der 18 Inklusionskonzepte der Region 4: Südeuropa. Insgesamt zeigt sich, dass die Schulen am häufigsten über Ziele, aktuelle Entwicklungen und derzeitige Praktiken berichten, die der **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) zuzuordnen sind (456 Codierungen). Einen weiteren Fokus bilden Aussagen über die derzeitige und angestrebte Etablierung inklusiver Strukturen, die in der **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) verortet werden können (417 Codierungen). Zudem wird auf diverse Indikatoren Bezug genommen, die unter der **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) subsumiert werden (168 Codierungen). Für diese Region wurden insgesamt 1099 Codierungen vorgenommen, welche im folgenden Abschnitt genauer dargestellt werden.

Besonders häufig wird in dieser Region der Aspekt **Übergänge gestalten/31** (vgl. B.2.g) genannt. Ebenfalls werden die Punkte **Kulturelle Vielfalt/13** (vgl. A.2.15) und **fehlende Ressourcen/10** erwähnt. Darüber hinaus werden vereinzelt Bezüge zum **Auslandsschulgesetz/3** (vgl. B.2.e) und zu **schulischen Auszeichnungen/1** hergestellt.

### Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Im Rahmen von A1 (Gemeinschaft bilden) wird insbesondere der Aspekt der **gegenseitigen Unterstützung und Zusammenarbeit/48** (vgl. A.1.7) thematisiert, es folgen das **Klassenlehrerprinzip/8** (vgl. A.1.1) und ein **respektvoller Umgang/8** (vgl. A.1.1). Erwähnung finden auch die Punkte **Öffnung der Schule nach außen/6** (vgl. A.1.5), **Schule für Eltern/5** (vgl. A.1.6), **Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen und Eltern/2** (vgl. A.1.3) und **Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinweg/1** (vgl. A.1.2). Der Bereich **A2** (Inklusive Werte verankern) weist insgesamt 86 Codierungen auf. Auffällig sind hier insbesondere der Fokus auf ein **gemeinsames Verständnis von Inklusion/39** (vgl. A.2.4) und auf die **Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren zum Lernen/13** (vgl. A.2.6), hier insbesondere in Form von **finanzieller Hilfe für bedürftige Familien/8**. Unerwähnt bleiben die Punkte **Reduktion von Diskriminierung** (vgl. A.2.5), **Unterscheidung und Beachtung von Mensch und Rollenträger** (vgl. A.2.7), **hohe Erwartungshaltung gegenüber allen** (vgl. A.2.8), **Bildung als Recht von jedem** (vgl. A.2.9)

und **Vermeidung von Etikettierungen** (vgl. A.2.11). Ein besonderes Merkmal, das von mehreren Schulen in diesem Zusammenhang angeführt wird, sind die **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen/4**.

#### Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Im Rahmen von B1/46 (Inklusive Strukturen etablieren) finden insbesondere der **Aufnahmeprozess und seine Bedingungen und Kriterien/28** (vgl. B.1.2) und die **Eingliederungshilfe/16** (vgl. B.1.3) Erwähnung, bei welcher der Fokus mehr auf einer Eingliederung von neuen **SchülerInnen/12** als auf neuen **MitarbeiterInnen/4** liegt. Eine **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen** (vgl. B.1.1) und der **gerechte Umgang mit KollegInnen** (vgl. B.1.4) bleiben an dieser Stelle unerwähnt. Umfassender gestaltet sich mit insgesamt 244 Codierungen der **Bereich B2** (Unterstützung für Vielfalt organisieren). Hier wird vor allem der Aspekt **individuelle Unterstützungsangebote/107** (vgl. B.2.10) hervorgehoben, der sich aus **Förder- und Präventionsprogrammen/55**, **individuellen Förderplänen/51** und der **Finanzierung der Fördermaßnahmen durch Eltern/1** zusammensetzt. Zudem bildet die **Diagnostik/74** (vgl. B.2.12), unter anderem durch **ärztliche Absicherung und externe Gutachten/9**, einen thematischen Schwerpunkt. Die **Dokumentation und Erstellung von Akten/18** (vgl. B.2.6) stellt hier ebenfalls eine begleitende Maßnahme dar. Die Konzepte liefern allerdings weder Hinweise auf die Aspekte **gesundheitliche Vorsorge** (vgl. B.2.3) und **Reduktion von Hindernissen zur Anwesenheit** (vgl. B.2.5) noch auf das Merkmal **Koordination aller Formen von Unterstützung** (vgl. B.2.11). Es werden auch die Punkte **Evaluation und Begleitung/16** (vgl. B.2.a), **Aktions- und Maßnahmenplanung/11** (vgl. B.2.b) und **absolvierte/12** und **geplante Fortbildungen/26** (vgl. B.2.c) thematisiert. Auch in dieser Dimension erwähnen die Schulen einige Besonderheiten: Hergestellt werden Bezüge zum **Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder/13** und zum **Leitbild der Schule/19** (vgl. B.2.d), und mehrfach wird auf **Risiken und Bedenken bei der Etablierung inklusiver Strukturen/15** und auf **rechtliche Grundlagen in Deutschland/15** (vgl. B.2.i) verwiesen.

#### Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Im Bereich C1/171 (Lehrarrangements organisieren) liegt der Fokus der Schulen insbesondere auf einer **leistungsförderlichen Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/73** (vgl. C.1.9), die auch einen **Nachteilsausgleich/48** impliziert. Ebenfalls wird vermehrt auf einen **besonderen Fokus auf Sprachförderung/34** und die **Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SchülerInnen hin/27** (vgl. C.1.13) hingewiesen. Zum Teil findet auch der Aspekt **miteinander Lernen der SchülerInnen/13** (vgl. C.1.10) sowie die **soziale Stabilität und der emotionale Halt in den Lerngruppen/7**, die

**Kompetenzorientierung/7** (vgl. C.1.7) und die **kleinen Klassen und Lerngruppen/6** (vgl. C.1.5) Erwähnung. Eine **ausgewogene Gruppenverteilung und -mischung** (vgl. C.1.3), **Verfahren zur Dokumentation individueller Leistungsentwicklung** (vgl. C.1.8) und der Aspekt **SchülerInnen als Subjekte des eigenen Lernens** (vgl. C.1.11) bleiben allerdings in allen Konzepten unerwähnt. Auch innerhalb der **Dimension C** gestaltet sich mit insgesamt 285 Codierungen der **Bereich 2** (Ressourcen mobilisieren) ausgeprägter. In diesem Zusammenhang wird insbesondere die **personelle Ausstattung/57** (vgl. C.2.2) fokussiert, mit der vor allem die **Rolle der Sonderpädagogik und einer sonderpädagogischen Perspektive/18** hervorgehoben werden. Zudem werden auch die **räumlichen Ressourcen/43** (vgl. C.2.6) genannt, die sich vornehmlich auf die **Barrierefreiheit/19** beziehen. Neben **Beratungsangeboten für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern/33** (vgl. C.2.4) und einer **Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams/33** (vgl. C.2.15) wird hier auch eine **Nutzung der Ressourcen im Umfeld der Schule/31** (vgl. C.2.8) betont, mit der wesentlich auf **außerschulische Therapeuten und Therapiezentren/30** abgezielt wird. Gänzlich unerwähnt bleiben in diesem Zusammenhang der **Einsatz einer Differenzierungsgruppe** (vgl. C.2.1) und die **Risiken und Bedenken bei der Entwicklung inklusiver Praktiken**.

## Region 5 – Mittel-, Ost- und Südosteuropa

Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Auswertungsergebnisse der 14 Inklusionskonzepte der Region 5: Mittel-, Ost- und Südosteuropa sowie unabhängige Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Die Schulen dieser Region berichten hauptsächlich von aktuellen Praktiken, Entwicklungen und Zielen, die zur **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) zählen (271 Codierungen). Aussagen über die aktuelle und zukünftige Realisierung inklusiver Strukturen, die der **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) zuzuordnen sind, bilden einen weiteren Fokus (154 Codierungen). Darüber hinaus wird Bezug auf verschiedene Indikatoren genommen, die unter der **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) subsumiert werden (127 Codierungen). Für diese Region wurden in den Inklusionskonzepten insgesamt 571 Codierungen vorgenommen. Die Codierungen innerhalb der einzelnen Dimensionen werden im Folgenden genauer dargestellt, um Schwerpunkte und Auffälligkeiten aufzuzeigen.

In den 14 Inklusionskonzepten aus Region 5 werden insbesondere die **kulturelle/9** (vgl. A.2.15) und **soziale Vielfalt/4** (vgl. A.2.16) sowie die Gestaltung von **Übergängen/5** (vgl. B.2.g) häufig erwähnt. Genannt wird auch die **Leitungsaufgabe und -Fähigkeit/1** (vgl. B1.5).

## Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Unter den Aspekten des Bereichs A1 (Gemeinschaft bilden) findet in den Inklusionskonzepten von Region 5 am häufigsten die **gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit/35** (vgl. A.1.7) Berücksichtigung, wobei hier insbesondere die **Unterstützung durch und die Zusammenarbeit mit Eltern/14** im Fokus steht. Daneben werden die Punkte **respektvoller Umgang miteinander/5** (vgl. A.1.4) und **Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen und Eltern/1** (vgl. A.1.3) genannt. Keine Berücksichtigung finden dagegen die Punkte **Klassenlehrerprinzip** (vgl. A.1.1), **Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinaus** (vgl. A.1.2), **Öffnung der Schule nach außen** (vgl. A.1.5) und **Schule für Eltern** (vgl. A.1.6). Im Gegensatz dazu ist der **Bereich A2** (Inklusive Werte verankern) mit 84 Codierungen insgesamt etwas ausgeprägter gestaltet. Im Blickpunkt stehen insbesondere die Aspekte der **Wertschätzung aller SchülerInnen und Vielfalt als Chance und Bereicherung/19** (vgl. A.2.10) und ein **gemeinsames Verständnis von Inklusion/19** (vgl. A.2.4). Mehrfach erwähnt werden auch die Merkmale **individueller Lernprozess/10** (vgl. A.2.14), **Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren zum Lernen/10** (vgl. A.2.6) und das **Ziel ganzheitlicher Entwicklung/8** (vgl. 12). Unerwähnt bleiben die Punkte **körperliche, psychische und emotionale Ausgewogenheit** (vgl. A.2.3), **Reduktion von Diskriminierung** (vgl. A.2.5) und **Unterscheidung und Beachtung von Mensch und Rollenträger** (vgl. A.2.7).

## Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Im Bereich B1 (Eine Schule für alle entwickeln) werden allein der **Aufnahmeprozess und seine Bedingungen und Kriterien/13** (vgl. B.1.2) thematisiert. Die Punkte **Eingliederungshilfe** (vgl. B.1.3), **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen** (vgl. B.1.1) und **gerechter Umgang mit KollegInnen** (vgl. B.1.4) finden in den Inklusionskonzepten keine Berücksichtigung. Umfangreicher gestaltet sich dagegen der **Bereich B2** (Unterstützung für Vielfalt organisieren) mit insgesamt 67 Codierungen. Am häufigsten wird hier auf **individuelle Unterstützungsangebote/37** (vgl. B.2.10) eingegangen, welche hauptsächlich **individuelle Förderpläne/19**, **Förder- und Präventionsprogramme/9** und **Finanzierungen der Fördermaßnahmen durch Eltern/1** umfassen. Zudem bildet die **Diagnostik/18** (vgl. B.2.12) einen weiteren Themenschwerpunkt. Darüber hinaus werden die Punkte **Evaluation und Begleitung/13** (vgl. B.2.a), **Aktions- und Maßnahmenplanung/11** (vgl. B.2.b) und **Fortbildungen/4** (vgl. B.2.c) thematisiert. Gänzlich unerwähnt bleiben in diesem Bereich die **gesundheitliche Vorsorge** (vgl. B.2.3), die **Reduktion von Hindernissen**

zur **Anwesenheit** (vgl. B.2.10), die **Berufs- und Studienunterstützung bzw. -orientierung** (vgl. B.2.9) und die **Verknüpfung von DaZ-Unterstützung und Lernhilfe** (vgl. B.2.10).

In ihren Inklusionskonzepten beziehen sich die Schulen auch auf einige Besonderheiten. Mehrfach wird auf die jeweilige **Situation im Sitzland/12** (vgl. B.1.6) sowie auf die **rechtliche Grundlage in Deutschland/10** verwiesen. Zudem werden **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen/2** und das jeweilige **Leitbild der Schule/2** (vgl. B.2.d) angeführt. Eine Schule stellt einen **Bezug zum Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder** her.

#### Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Im Rahmen von C1/94 (Lehrrangements organisieren) steht die **Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SchülerInnen hin/26** (vgl. C.1.13) im Vordergrund. Mehrfache Erwähnung finden auch die Punkte **SchülerInnen lernen miteinander/20** (vgl. C.1.10) und **leistungsförderliche Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/16** (vgl. C.1.9) – hier hauptsächlich verstanden in Form eines **Nachteilsausgleichs/9** – sowie der Punkt **Fokus auf Sprachförderung/10** (vgl. C.1.6). Keine Berücksichtigung findet die **ausgewogene Gruppenverteilung und -mischung** (vgl. C.1.3). Der **Bereich C2** (Ressourcen mobilisieren) weist insgesamt 168 Codierungen auf. Im Fokus stehen hier sowohl **räumliche Ressourcen/37** (vgl. C.2.6) – im Besonderen die **Barrierefreiheit/14** – als auch die **personelle Ausstattung/36** (vgl. C.2.2), die sich vielfach auf die **Rolle der Sonderpädagogik/sonderpädagogischer Expertise/13** (vgl. C.2.2) bezieht. Weitere Schwerpunkte sind die **materielle Ausstattung/16** (vgl. C.2.3) sowie die **Nutzung von Ressourcen im Umfeld der Schule/16** (vgl. C.2.8). Unberücksichtigt bleibt in diesem Zusammenhang die **Lage der Schule** (vgl. C.2.16). Als besonderes Merkmal der **Dimension C** werden von einigen Schulen **Risiken und Bedenken bei der Entwicklung inklusiver Praktiken/8** angeführt.

## **Region 6 – Türkei und Naher Osten**

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Auswertung der 15 Inklusionskonzepte der Region 6: Türkei und naher Osten. Im Gesamtbild zeigt sich, dass die Schulen am häufigsten über Ziele, aktuelle Entwicklungen und derzeitige Praktiken berichten, welche der **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) zugeordnet werden (482 Codierungen). Ein weiteres Augenmerk liegt auf Aussagen über die derzeitige und angestrebte Etablierung inklusiver



Strukturen, die in der **Dimension B** (inklusive Strukturen etablieren) verortet sind (292 Codierungen). Zudem wird ein Fokus auf diverse Indikatoren gelegt, die unter der **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) subsumiert werden (142 Codierungen). Insgesamt wurden für die Region 916 Codierungen vorgenommen, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

#### Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Im Rahmen von A1 (Gemeinschaft bilden) wird vor allem der Aspekt der **gegenseitigen Unterstützung und Zusammenarbeit/42** (vgl. A.1.7) betont, es folgt der Punkt des **respektvollen Umgangs miteinander/4** (vgl. A.1.4). Eine **Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinweg** (vgl. A.1.2) oder eine **Schule für Eltern** (vgl. A.1.6) werden nicht erwähnt. Mit insgesamt 92 Codierungen gestaltet sich der Bereich **A2** (Inklusive Werte verankern) etwas umfassender. Hier liegt der Fokus auf der **Wertschätzung aller SchülerInnen und der Vielfalt als Chance und Bereicherung/26** (vgl. A.2.10) sowie einem **gemeinsamen Verständnis von Inklusion/20** (vgl. A.2.4) und der **Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren zum Lernen/14** (vgl. A.2.6), hier insbesondere in Form von **finanzieller Hilfe für bedürftige Familien/6**. Ein **individueller Lernprozess/12** (vgl. A.2.14) wird an einigen Stellen ebenfalls angeführt. Die Aspekte **Lehrer als Experten für Erziehung und Unterricht** (vgl. A.2.1), **körperliche, psychische und emotionale Ausgewogenheit** (vgl. A.2.3), **Vermeidung von Etikettierungen** (vgl. A.2.11) und **das Ziel der Persönlichkeitsentfaltung und Selbstwertstärkung** (vgl. A.2.13) finden hingegen keine Erwähnung. An einer Stelle Erwähnung findet in diesem Rahmen das Merkmal der **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen**.

#### Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Innerhalb des Bereichs B1/21 (Eine Schule für alle entwickeln) liegt der alleinige Fokus auf den Aspekten **Aufnahmeprozess und seine Bedingungen und Kriterien/18** (vgl. B.1.2) und **Eingliederungshilfe für neue MitarbeiterInnen/3** (vgl. B.1.3). Weder die **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen** (vgl. B.1.1) noch der **gerechte Umgang mit KollegInnen** (vgl. B.1.4) finden an dieser Stelle Erwähnung. Dagegen gestaltet sich der **Bereich B2** (Unterstützung für Vielfalt organisieren) mit insgesamt 147 Codierungen deutlich ausgeprägter. Insbesondere wird der Punkt **individuelle Unterstützungsangebote/81** (vgl. B.2.10) thematisiert, der sich wiederum aus **Förder- und Präventionsprogrammen/28**, **individuellen Förderplänen/41** und der **Finanzierung der Fördermaßnahmen durch Eltern/2** zusammensetzt. In diesem Zusammenhang wird auch die **Diagnostik/40** (vgl. B.2.12) erwähnt, die unter anderem aus **ärztlicher Absicherung und externen Gutachten/11** besteht. Darüber hinaus wird die **Dokumentation und Erstellung von Akten/16** (vgl. B.2.6) als eine weitere begleitende

Maßnahme angeführt. Bei den Konzepten lassen sich jedoch keine Hinweise auf **internationale Lehrpläne und Abschlüsse** (vgl. B.2.1), die **gesundheitliche Vorsorge** (vgl. B.2.3), die **Reduktion von Mobbing und Gewalt** (vgl. B.2.4) oder auf **Hindernisse zur Anwesenheit** (vgl. B.2.5) finden. Auffällig ist demgegenüber die Thematisierung der Aspekte **Evaluation und Begleitung/20** (vgl. B.2.a), **Aktions- und Maßnahmenplanung/9** (vgl. B.2.b) und **absolvierte/6** und **geplante Fortbildungen/29** (vgl. B.2.c). Auch in diesem Bereich wird seitens der Schulen auf einige besondere Merkmale verwiesen. So wird neben der **Situation im Sitzland/20** (vgl. B.1.6) auch auf **rechtliche Grundlagen in Deutschland/12** rekurriert, und es werden sowohl Bezüge zum **Leitbild der Schule/10** (vgl. B.2.d) als auch zum **Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder/3** hergestellt.

### Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Der Hauptfokus des Bereichs C1/218 (Lehrrangements organisieren) liegt auf der **Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SchülerInnen hin/85** (vgl. C.1.13). Häufige Erwähnung findet auch die **leistungsförderliche Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/57** (vgl. C.1.9), mit der vor allem ein **Nachteilsausgleich/33** impliziert ist. Ebenfalls wird vermehrt auf einen **besonderen Fokus auf Sprachförderung/21** (vgl. C.1.6), **miteinander Lernen der SchülerInnen/16** (vgl. C.1.10) und auf **Verfahren zur Dokumentation individueller Leistungsentwicklung/10** (vgl. C.1.8) verwiesen. Unerwähnt bleibt der Punkt der **ausgewogenen Gruppenverteilung und -mischung** (vgl. C.1.3).

236 Codierungen weist der Bereich C2 (Ressourcen mobilisieren) auf. Hier werden vor allem die **räumlichen Ressourcen/51** (vgl. C.2.6) angeführt, die insbesondere im Kontext der **Barrierefreiheit/10** stehen. Neben der Betonung der **personellen Ausstattung/48** (vgl. C.2.2), die deutlich durch die **Rolle der Sonderpädagogik und einer sonderpädagogischen Perspektive/18** herausgehoben wird, steht auch eine **Nutzung der Ressourcen im Umfeld der Schule/30** (vgl. C.2.8) im Fokus, die im Wesentlichen **außerschulische Therapeuten und Therapiezentren/7** einschließt. Darüber hinaus wird der Aspekt der **materiellen Ausstattung/19** (vgl. C.2.3) mehrfach angeführt. Demgegenüber bleiben die Punkte **Ort zum kollegialen Austausch** (vgl. C.2.5), **gerechte Verteilung der Schulressourcen** (C.2.7), **Ausbildung zum Gruppenhelfer** (vgl. C.2.10) und **Lage der Schule** (vgl. C.2.16) unerwähnt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die mehrmalige Erwähnung der **Risiken und Bedenken bei der Entwicklung inklusiver Praktiken/28**.

## Region 7 – Asien und Fernost

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der 20 Inklusionskonzepte der Region 7: Asien und Fernost dargestellt. Insgesamt kann festgestellt werden, dass seitens der Schulen der Fokus auf der Beschreibung von Zielen, aktuellen Entwicklungen und derzeitigen Praktiken liegt, welche der **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) zugeordnet werden (619 Codierungen). Des Weiteren wird vermehrt auf die derzeitige und angestrebte Etablierung inklusiver Strukturen eingegangen, welche in der **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) verortet sind (469 Codierungen). Zudem wird ein Augenmerk auf diverse Indikatoren gelegt, die unter der **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) zusammengefasst werden (207 Codierungen). Für die Region wurden insgesamt 1.334 Codierungen erstellt. Diese werden im folgenden Abschnitt dargestellt, um entsprechende Auffälligkeiten und Tendenzen innerhalb der einzelnen Dimension aufzeigen zu können.

Innerhalb der 20 Inklusionskonzepte bildet neben den mehrfachen Verweisen auf **kulturelle/7** (vgl. A.2.15), **religiöse/3** (vgl. A.2.17) und **soziale Vielfalt/3** (vgl. A.2.16) insbesondere die **Gestaltung von Übergängen/19** (vgl. B.2.g) einen wichtigen Aspekt. Auch die **hohe Fluktuation des Personals und der SuS/5** (vgl. B.2.f) sowie der **Schulleitung/1** (B 1.6) wird hervorgehoben sowie das Thema **Gender** (vgl. A.2.19) benannt.

### Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Im Bereich A1 (Gemeinschaft bilden) wird insbesondere der Aspekt der **gegenseitigen Unterstützung und Zusammenarbeit/84** (vgl. A.1.7) hervorgehoben, während die Punkte **Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinweg** (vgl. A.1.2) und **Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen und Eltern** (vgl. A.1.3) keine Erwähnung finden.

Der Bereich A2 (Inklusive Werte verankern) weist insgesamt 114 Codierungen auf. Hier finden sich vermehrt Verweise auf ein **gemeinsames Verständnis von Inklusion/28** (vgl. A.2.4), auf einen **individuellen Lernprozess/18** (vgl. A.2.14), die **Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren zum Lernen/17** (vgl. A.2.6) – insbesondere in Form von **finanzieller Hilfe für bedürftige Familien/4** – sowie die **Wertschätzung aller SchülerInnen und Vielfalt als Chance und Bereicherung/16** (vgl. A.2.10). Nicht erwähnt werden die Punkte **Lehrer als Experten für Erziehung und Unterricht** (vgl. A.2.1), **körperliche, psychische und emotionale Ausgewogenheit** (vgl. A.2.3) und **Vermeidung von Etikettierungen** (vgl. A.2.11). Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass an einer Stelle **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen** Erwähnung finden.

## Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Im Bereich B1/56 (Eine Schule für alle entwickeln) werden die Aspekte des **Aufnahmeprozesses und seine Bedingungen und Kriterien/34** (vgl. B.1.2) sowie die **Eingliederungshilfe für neue MitarbeiterInnen/11** (vgl. B.1.3) und **SchülerInnen/7** fokussiert. Die Punkte **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen** (vgl. B.1.1) und **gerechter Umgang mit KollegInnen** (vgl. B.1.4) finden hier keine Erwähnung.

Auch in dieser Dimension gestaltet sich der Bereich 2 (Unterstützung für Vielfalt organisieren) mit 238 Codierungen umfassender. Insbesondere wird hier der Aspekt der **individuellen Unterstützungsangebote/92** (vgl. B.2.10) thematisiert, mit dem vor allem **Förder- und Präventionsprogramme/57**, **individuelle Förderpläne/19** und eine **Finanzierung der Fördermaßnahmen durch Eltern/1** verbunden sind. In diesem Zusammenhang findet auch die **Diagnostik/55** (vgl. B.2.12) Erwähnung, die unter anderem in Verbindung mit der **ärztlichen Absicherung und externen Gutachten/4** steht. Daneben werden seitens der Schulen mehrfach die Punkte **Sensibilisierung der Schulgemeinschaft/20** (vgl. B.2.8), **Dokumentation und Erstellung von Akten/18** (vgl. B.2.6) und **Koordination aller Formen von Unterstützung/17** (vgl. B.2.11) als weitere begleitende Maßnahmen zur Unterstützung der Förderung von Vielfalt hervorgehoben. Maßnahmen zur Reduktion von **Hindernissen zur Anwesenheit** (vgl. B.2.5) bleiben an dieser Stelle unerwähnt. Auffällig ist die mehrfache Thematisierung der Aspekte der **Evaluation und Begleitung/36** (vgl. B.2.a), der **Aktions- und Maßnahmenplanung/9** (B.2.b) und der **absolvierten/13** und **geplanten Fortbildungen/33** (vgl. B.2.c). Zudem wird darüber hinaus an diversen Stellen auf die **Risiken und Bedenken bei der Etablierung inklusiver Strukturen/14**, auf die **Situation im Sitzland/27** (vgl. B.1.6), das **Gestalten von Übergängen/19** (vgl. B.2.g), die **rechtlichen Grundlagen in Deutschland/17** und auf Bezüge zum **Leitbild der Schule/18** (vgl. B.2.d) sowie zum **Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder/2** verwiesen.

## Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Im Rahmen des Bereichs C1/225 (Lehrarrangements organisieren) werden vor allem die **Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SchülerInnen hin/67** (vgl. C.1.13), der **besondere Fokus auf Sprachförderung/49** (vgl. C.1.6) und die **leistungsförderliche Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/41** (vgl. C.1.9) betont, welche letztere insbesondere einen **Nachteilsausgleich/22** impliziert. Auch **miteinander Lernen der SchülerInnen/16** (vgl. C.1.10) und die Betonung **kleiner Klassen und Lerngruppen/15** (vgl. C.1.5) werden an mehreren Stellen genannt.

Mit 358 Codierungen gestaltet sich der Bereich C2 (Ressourcen mobilisieren) auch in der **Dimension C** umfassender. So werden neben der **personellen Ausstattung/101** (vgl. C.2.2) auch die **räumlichen Ressourcen/57** (vgl. C.2.6) deutlich hervorgehoben, mit denen vor allem eine **Barrierefreiheit/18** gemeint ist. Ebenfalls wird mehrfach auf **Beratungsangebote für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen/38** (vgl. C.2.4) und auf eine **Nutzung der Ressourcen im Umfeld der Schule/31** (vgl. C.2.8) verwiesen, was **außerschulische Therapeuten und Therapiezentren/11** mit einbezieht. Jedoch werden in diesem Zusammenhang weder die **Ausbildung zum Gruppenhelfer** (vgl. C.2.10) oder das **Schaffen intellektueller Herausforderungen** (vgl. C.2.11) noch **Exkursionen** (vgl. C.2.12) seitens der Schulen angeführt. Allerdings wird an mehreren Stellen auf **Risiken und Bedenken bei der Entwicklung inklusiver Praktiken/36** hingewiesen.

## Region 8 – Afrika

Folgend werden die Ergebnisse der Auswertung der 15 Inklusionskonzepte der Region 8: Afrika dargestellt. Allgemein zeigt sich, dass seitens der Schulen insbesondere über Ziele, aktuelle Entwicklungen und derzeitige Praktiken berichtet wird, welche der **Dimension C** (Inklusive Praktiken entwickeln) zugeordnet sind (385 Codierungen). Ebenfalls im Fokus stehen Aussagen über die derzeitige und angestrebte Etablierung inklusiver Strukturen, die in der **Dimension B** (Inklusive Strukturen etablieren) verortet sind (321 Codierungen). Darüber hinaus werden auch Bezüge zu diversen Indikatoren hergestellt, die unter der **Dimension A** (Inklusive Kulturen schaffen) erfasst sind (179 Codierungen). Für diese Region wurden insgesamt 906 Codierungen vorgenommen, die im folgenden Abschnitt ausführlicher dargestellt werden.

Im Rahmen der 12 Inklusionskonzepte der Region 8 sticht die **kulturellen Vielfalt/11** (vgl. A.2.15) heraus, die seitens der Schulen mehrfache Erwähnung findet. Auch die **Gestaltung von Übergängen/9** (vgl. B.2.g) und das Thema **Gender/1** (vgl. A.2.19) werden genannt.

### Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Im Rahmen von A1 (Gemeinschaft bilden) werden insbesondere das **Klassenlehrerprinzip/10** (vgl. A.1.1) und ein **respektvoller Umgang/8** (vgl. A.1.4) thematisiert. Auch die **Schule für Eltern/5** (vgl. A.1.6) und die **Öffnung der Schule nach außen/3** (vgl. A.1.5) finden an mehreren Stellen Erwähnung. Allerdings lassen sich weder Hinweise für den Aspekt **Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinweg** (vgl. A.1.2)

noch für den Punkt **Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen und Eltern** (vgl. A.1.3) identifizieren.

Der Bereich A2 (Inklusive Werte verankern) gestaltet sich mit insgesamt 107 Codierungen etwas ausgeprägter. Hier steht vor allem die Betonung eines **gemeinsamen Verständnisses von Inklusion/32** (vgl. A.2.4) und die **Erleichterung der Teilhabe durch die Beseitigung von Barrieren zum Lernen/17** (vgl. A.2.6) im Vordergrund, mit der insbesondere auf eine **finanzielle Hilfe für bedürftige Familien/7** rekurriert wird. Auch die Merkmale **Wertschätzung aller SchülerInnen und Vielfalt als Chance und Bereicherung/17** (vgl. A.2.10) und **gleiche Chancen für alle/13** (vgl. A.2.2) werden an mehreren Stellen hervorgehoben. Ohne Erwähnung bleiben die Punkte **Unterscheidung und Beachtung von Mensch und Rollenträger** (vgl. A.2.7) und **Vermeidung von Etikettierungen** (vgl. A.2.11). Ein besonderes Merkmal, das von mehreren Schulen in diesem Zusammenhang angeführt wird, sind **Risiken und Bedenken beim Schaffen inklusiver Kulturen/6**.

#### Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Im Fokus von B1/43 (Eine Schule für alle entwickeln) steht insbesondere der **Aufnahmeprozess und seine Bedingungen und Kriterien/39** (vgl. B.1.2). Eine **Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SchülerInnen** (vgl. B.1.1) und die **Eingliederungshilfe für neue SchülerInnen** (vgl. B.1.3) werden jeweils an einer Stelle erwähnt. Der **gerechte Umgang mit KollegInnen** (vgl. B.1.4) bleibt hier ohne Erwähnung.

174 Codierungen weist der Bereich B2 (Unterstützung für Vielfalt organisieren) auf. In diesem Zusammenhang steht insbesondere der Aspekt der **individuellen Unterstützungsangebote/94** (vgl. B.2.10) im Fokus, der sich aus **Förder- und Präventionsprogrammen/50**, **individuellen Förderplänen/30** und der **Finanzierung der Fördermaßnahmen durch Eltern/6** zusammensetzt. Auch die **Diagnostik/32** (vgl. B.2.12), unter der die **ärztliche Absicherung und externe Gutachten/3** subsumiert sind, bildet hier einen thematischen Schwerpunkt. In den Konzepten bleiben die Aspekte der **gesundheitlichen Vorsorge** (vgl. B.2.3), der Reduktion **von Hindernissen zur Anwesenheit** (vgl. B.2.5) und der **Dokumentation und Erstellung von Akten** (vgl. B.2.6) ohne Erwähnung. Es werden jedoch auch eine **Evaluation und Begleitung/14** (vgl. B.2.a), die **Aktions- und Maßnahmenplanung/19** (vgl. B.2.b) und **absolvierte/9** und **geplante Fortbildungen/5** (vgl. B.2.c) thematisiert. Auch im Rahmen dieser Dimension verweisen die Schulen auf einige besondere Merkmale, sodass an mehreren Stellen sowohl Bezug zum **Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder/1** und zum **Leitbild der Schule/8** (vgl. B.2.d) hergestellt wird sowie mehrfach auf **Risiken und Bedenken bei der Etablierung inklusiver**

**Strukturen/2**, auf **rechtliche Grundlagen in Deutschland/14** und auf die **Situation im Sitzland/20** (vgl. B.1.6) verwiesen wird.

#### Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Im Bereich C1/146 (Lehrarrangements organisieren) wird seitens der Schulen vor allem die **Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SchülerInnen hin/34** (vgl. C.1.13) hervorgehoben. Zudem werden ein **besonderer Fokus auf Sprachförderung/33** (vgl. C.1.6) und eine **leistungsförderliche Leistungsbeurteilung für alle SchülerInnen/27** (vgl. C.1.9) ebenfalls mehrfach thematisiert.

Auch bei der **Dimension C** gestaltet sich mit insgesamt 228 Codierungen der Bereich 2 (Ressourcen mobilisieren) umfassender. So werden hier neben der **personellen Ausstattung/63** (vgl. C.2.2), mit der Betonung der **Rolle der Sonderpädagogik und einer Sonderpädagogischen Perspektive/15**, auch die **räumlichen Ressourcen/45** (vgl. C.2.6), die **Ressourcen im Umfeld der Schule/17** (vgl. C.2.8) und ein **Beratungsangebot für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern/21** (vgl. C.2.4) herausgestellt. Keine Hinweise lassen sich in diesem Zusammenhang auf die Merkmale **Ausbildung zum Gruppenhelfer** (vgl. C.2.10) oder **gerechte Verteilung der Schulressourcen** (vgl. C.2.7) finden. Auch bei dieser Dimension äußern die Schulen mehrfach **Risiken und Bedenken bei der Entwicklung inklusiver Praktiken/11**.

# Kurzdarstellung der zentralen Ergebnisse

Die nachfolgende Kurzdarstellung der zentralen Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung dient der besseren Orientierung im umfassenden Material. Insgesamt waren ca. 2600 Seiten zu codieren. Die 135 eingereichten Konzepte unterschieden sich formal und inhaltlich erheblich voneinander.

Über alle Konzepte hinweg verfestigt sich der Eindruck, dass zum damaligen Zeitpunkt (2015) eher wenige Schulen aus dem Auftrag der Erstellung eines Inklusionskonzeptes auch den Auftrag ableiten konnten, hier in einen umfassenden Schulentwicklungsprozess einzusteigen. Dies verwundert kaum, da die Schulen von der Entwicklung ähnlich wie im Inland eher überrascht wurden. Bemerkenswert scheint vor diesem Hintergrund, wie intensiv sich die Schulen mit der Erstellung eines Inklusionskonzeptes befasst haben, zumal davon auszugehen ist, dass sie sich mehrheitlich noch nicht ausreichend mit dem Begriff und der Konsequenz für Ihre Schule auseinandergesetzt haben konnten.

Es kann berichtet werden, dass sich die Schulen insbesondere hinsichtlich des Grads der Verbindlichkeit unterscheiden, mit dem sie die Entwicklungen bisher vorangetrieben haben. Während sich einige Schulen dem Inklusionsbegriff eher vorsichtig anzunähern scheinen und ihre entwickelten Förderkonzepte hierunter zunächst zu subsumieren versuchen, lassen sich in einigen Konzepten bereits konkrete und fein abgestimmte Schulentwicklungsmaßnahmen erkennen, die im Sinne eines *Whole School Approach* die Implementation inklusionspädagogischer Perspektiven gezielt voranzutreiben versuchen.

Aufgrund der erheblichen formalen und inhaltlichen Unterschiede der eingereichten Konzepte können in der hier vorgelegten Studie **lediglich Indikatoren für das inklusionsspezifische Selbstverständnis der DAS identifiziert werden.**

Die in der folgenden Darstellung verwendeten Fußnoten enthalten Primärzitate aus den eingereichten Inklusionskonzepten, die aus Gründen der Anonymisierung hier nicht belegt werden.



### Formalia:

- Der **Umfang** der Konzepte variiert zwischen 1-137 Seiten (mit Anhang). Einige Schulen haben divers gestaltete Anhänge<sup>3</sup> an ihr Konzept gefügt.
- Der **Aufbau** der Konzepte unterscheidet sich erheblich.
- Die **Art der Darstellung** ist sehr unterschiedlich vorgenommen worden.
- In der Regel umfasst der Aufbau der Konzepte eine **Einleitung**, die Beschreibung des **Inklusionsverständnisses** der Schule, die Beschreibung der Situation im **Sitzland** und in weiten Teilen die **Aufzählung unterschiedlichster Maßnahmen zur individuellen Förderung bzw. zur Aufnahmepraxis** der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In mehreren Fällen schließt das Konzept mit der Beschreibung von weiteren **Zielen oder Aktionsplänen**.
- Hinsichtlich der Verantwortlichkeit für die **Erstellung des Konzepts** werden ebenfalls unterschiedliche Personen angegeben. Einigen Konzepten ist kein Autor/Ansprechpartner zu entnehmen, in anderen Konzepten wird auf eine Person verwiesen. Viele Konzepte verweisen auch auf eine Arbeitsgruppe bzw. mehrere Autoren.
- In mehreren Konzepten wird auf eine zukünftige **Weiterentwicklung der Bemühungen** durch dieses AutorInnengruppe eingegangen.
- Eher selten wird der **Einbezug weiterer Partner** (KollegInnen, Eltern, SuS) genannt. Eltern und SchülerInnen werden daher kaum in die Konzepterstellung mit einbezogen.
- Einigen Konzepten ist zu entnehmen, wann das Konzept erstellt wurde, bei einigen Konzepten fehlt diese **zeitliche Angabe**.
- Viele Schulen orientieren sich in ihren Konzepten an der **Struktur des Index für Inklusion**. Dieser wird häufig als Orientierung gebraucht, um die zahlreichen Bemühungen der Schulen zu strukturieren.
- Eher selten ist von den Schulen in ihrem Konzept ein **Literaturverzeichnis** angefügt.

### In Bezug auf die drei Dimensionen zeigen sich folgende inhaltliche Merkmale in den Konzepten:

---

<sup>3</sup> Die Anhänge beinhalten u. a.: Sprachtests Deutsch, Einstufungstest, Index für Inklusion, Arbeitsplanung, Konzepte zur Integration neu aufgenommener Schüler, Nachteilsausgleichsregelungen, Vorwort, verschiedene Versionen/Stände des Inklusionskonzeptes, Förderplan, Arbeits- und Begleitplan von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur inklusiven Arbeit, Fortbildungen zu Binnendifferenzierung, Leitbild der Schule, Projektplan.

# Inklusive Kulturen verankern

- Zahlreiche Inklusionskonzepte leiten mit dem eigenen **Inklusionsverständnis** ein. Hier war es im Rahmen der Analyse schwierig zu unterscheiden, ob sich dieses aus Beschreibungen der bearbeiteten Literatur zusammensetzt oder bereits als Ergebnis eines Diskussionsprozesses in der Schule zu verstehen ist.
- In vielen Konzepten wird genau dieser Diskussionsprozess als ein **zentraler nächster Schritt** betrachtet, der zum damaligen Zeitpunkt noch ausstand.
- Inklusion wird überwiegend als **Auftrag verstanden, die Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf** zu bewältigen.
- Einige Schulen weisen in ihren Inklusionskonzepten auch auf die **Problematik** dieser „verengten“ Sicht auf Inklusion im schulischen Kontext hin.
- In mehreren Konzepten finden sich Hinweise auf ein „**weites**“ **begriffliches Verständnis von Inklusion**. Hier wird häufig im einleitenden Teil auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen eingegangen.
- In vielen Konzepten wird die **kulturelle Vielfalt** besonders hervorgehoben (vgl. A.2.15).
- Die **sprachliche Vielfalt** und der Umgang damit werden häufig als die Kernaufgaben der eigenen Schule bezeichnet.
- In einzelnen Konzepten wird zudem auf die **soziale Vielfalt** der SuS an der Schule eingegangen. Es wird die Notwendigkeit formuliert, Teilhabe trotz starker bestehender sozialer Unterschiede zu garantieren (vgl. A.2.16).
- Zahlreiche Konzepte verweisen auf die **soziale Selektion im eigenen System**, etwa durch das zu leistende Schulgeld.<sup>4</sup> Die Subkategorie finanzielle Hilfe für bedürftige Familien wird nur in wenigen Konzepten genannt.
- In einzelnen Konzepten wird auch die **religiöse Vielfalt** benannt. In den Konzepten wird unter anderem beschrieben, dass die Schule sich über ihren multireligiösen Charakter bewusst ist und dies als Chance für alle wahrnimmt (vgl. A.2.17).
- Das Thema **Gender/Geschlecht** wird in einzelnen Konzepten thematisiert (vgl. A.2.19).
- In wenigen Konzepten wird auch die **sexuelle Vielfalt/Diversität** benannt. In diesen Konzepten wird verdeutlicht, dass die Schule Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung als natürlichen Teil einer heterogenen Schulgemeinschaft und

---

<sup>4</sup> Aufgrund der Höhe des Schulgeldes kommt es zu einer sozialen Selektion an unserer Schule, welche nur in Einzelfällen durch eine Schulgeldübernahme der Arbeitgeber abgedeckt werden kann.

Gesellschaft versteht und sich für die Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung (vgl. A.2.18) einsetzt.

- In allen Regionen wird die gegenseitige **Unterstützung und Zusammenarbeit** thematisiert. Hier wird vor allem die Unterstützung und Zusammenarbeit mit den KollegInnen und den Eltern genannt. Auffällig ist, dass in vielen Konzepten insbesondere die **Kooperation mit den Eltern** einen großen Raum einnimmt.
- Als Problem beschreiben zahlreiche Schulen das **hohe Mitbestimmungsrecht der Eltern**. Hier scheint die Akteursgruppe der Eltern nicht selten auch als **herausfordernder Faktor** in Bezug auf den Aufbau inklusiver Kulturen erlebt zu werden.
- Genannt wird häufig der hohe Leistungsanspruch vieler Eltern, der im Gegensatz zu möglichen Inklusionsentwicklungen im eigenen System stehe.<sup>5</sup>
- Benannt wird in zahlreichen Konzepten auch die **Angst der Lehrkräfte SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu überfordern**, da das eigene System auf diese Förderung noch nicht ausgerichtet ist<sup>6</sup>
- Wenig Aufmerksamkeit wird in den Konzepten einer Willkommenskultur für neue Mitarbeiter als inklusionspädagogisches Prinzip des Schulkonzeptes geschenkt.
- Neben vielen Entwicklungsschritten, die Schulen bereits in Richtung Inklusion bzw. individuelle Förderung gegangen sind, werden ebenso **zahlreiche Risiken und Bedenken** bezüglich der Implementation inklusiver Kulturen im eigenen System benannt:
  - Zahlreiche Ängste, Vorbehalte und Widerstände des **Kollegiums**<sup>7</sup>
  - Schulen nennen **Grenzen der Inklusion**<sup>8</sup>
  - Einige Schulen sehen das Problem, dass Deutsche Auslandsschulen unter anderem einen **hohen Leistungsdruck** aufbauen
  - Schulen nennen **unpassende Ausgangslagen bzw. Rahmenbedingungen** (z. B. Aufnahmekriterien, Ressourcen) zum Aufbau inklusiver Kulturen<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Hier sind durchaus Widerstände zu erwarten. Besonders bei Eltern ist zu befürchten, dass sie durch die Inklusion die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder eingeschränkt sehen, dass Nachteile zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen entstehen. Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern an diesem Prozess ist daher eine unabdingbare Gelingensbedingung.

<sup>6</sup> Auf der Seite der Lehrkräfte ist zu erwarten, dass diese hier vor allem eine zusätzliche Belastung auf sich zukommen sehen, auf die sie nicht oder nur unzureichend vorbereitet sind.

<sup>7</sup> Das Thema Inklusion wird an der Deutschen Schule kontrovers diskutiert. Es bestehen Ängste, Vorbehalte, aber auch Offenheit und viele Fragen. Einige Lehrkräfte wünschen sich möglichst homogene Klassen und tun sich daher noch mit dem Gedanken schwer, auch nur die Integration von anders lernenden Kindern zuzulassen.

<sup>8</sup> Verschweigen wollen wir auch nicht, dass es im Einzelfall Grenzen der Inklusion geben kann, wenn man z. B. an Mehrfachbehinderte denkt.

<sup>9</sup> Auch wenn die Schule X ein Lernort für Schüler mit möglichst vielen unterschiedlichen Voraussetzungen sein möchte, gibt es doch Grenzen, die sich aus den zuvor dargestellten Rahmenbedingungen ergeben.

- Einige Schulen verweisen darauf, dass Inklusion als **langfristiger und sehr aufwändiger „Entwicklungsprozess“** verstanden werden muss.<sup>10</sup>
- Viele Schulen betonen, dass sie sich ganz am **Anfang der Entwicklung** inklusiver Kulturen in ihrem System befinden<sup>11</sup>
- Der **Abbau von Barrieren im eigenen System** wird in vielen Konzepten als **dringliche Grundvoraussetzung** zum Aufbau inklusiver Kulturen benannt.<sup>12</sup>
- Es gibt kaum Erfahrungen mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.<sup>13</sup>
- Der Prozess zur Anerkennung von Förderbedarfen wird häufig als problematisch (auch für Eltern) erlebt.<sup>14</sup>
- In den Konzepten wird häufig auf die **ungelöste Frage der Leistungsbewertung** Bezug genommen. Zudem: Wie können bisherige Praktiken unter inklusionspädagogischer Perspektive verändert werden und wie können die Eltern mit in diesen Prozess integriert werden?
- Häufig wird die Situation im Sitzland rund um den Aufbau inklusiver Kulturen als problematisch beschrieben.<sup>15</sup>
- Besonders **kleine Schulen** nennen weniger Möglichkeiten, auf SuS mit besonderen Bedarfen zu reagieren.<sup>16</sup>
- Auch werden Bedenken in Bezug auf die Sicherheit aller SchülerInnen geäußert.<sup>17</sup>

---

<sup>10</sup> Auch wenn theoretisch viele Möglichkeiten zur Inklusion bestehen, sind in der Praxis noch Veränderungen notwendig. Dabei muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass eine Schule nicht von heute auf morgen inklusiv wird. Das ist ein langwieriger und anstrengender Prozess.

<sup>11</sup> Die Umsetzung ist als institutionelles, umfassendes Vorhaben längerfristig und schrittweise angelegt. Wir befinden uns nun erst in einer frühen Aufbauphase.

<sup>12</sup> Auch die Ebnung des Weges, die „exklusiven“ Faktoren (s. 2. Ausschlussfaktoren) verantwortungsvoll zu reduzieren, darf keine Illusion bleiben. Allerdings bedarf es diesbezüglich noch einer Menge Vorarbeit. Sollte in Zukunft z. B. die Anfrage der Beschulung eines geistig behinderten Kindes an unsere Schule herangetragen werden, stellt sich eine neue Herausforderung. Was unter den momentanen Bedingungen ausgeschlossen erscheint, sollte durch Prüfung und engagierte Bemühungen, die Bedingungen im Sinne einer inklusiven „Schulgesellschaft“ zu ändern, als langfristiges Ziel dieses Konzepts angesehen werden.

<sup>13</sup> Genau wie ein festgestellter Förderbedarf im Laufe der Schulzeit aufgehoben werden kann, so kann er auch während der Schulzeit festgestellt werden. Wie geht die Deutsche Schule mit diesen auftretenden Leistungsstörungen um? Dies ist eine sehr umfassende Frage.

<sup>14</sup> Ein zusätzlicher Förderbedarf wird dann anerkannt, wenn die zuständigen Instanzen der Schule und ein unabhängiger externer Gutachter zu dem Ergebnis kommen, dass ein Förderbedarf besteht. In diesem Fall ist auch eine Meldung des Kindes an das Erziehungsministerium möglich, die jedoch nur mit Zustimmung der Eltern erfolgen kann. Häufig verweigern die Eltern aber ihre Zustimmung, da sie davon Nachteile für ihr Kind befürchten.

<sup>15</sup> Was das gemeinsame Lernen in der Sekundarstufe in X angeht: Hier ist der Inklusionsgedanke wenig verbreitet. Förderungsbedürftige Schüler haben kaum Zugangschancen. Eltern und Schüler brauchen Sicherheiten, dass der angefangene Weg auch bis zum Ende gegangen wird und dass das angestrebte Ziel auch erreicht werden kann.

<sup>16</sup> Als relativ kleine Auslandsschule hat X nur begrenzte Möglichkeiten, auf Kinder mit Handicaps zu reagieren, zumal solche Anmeldungen unkalkulierbar sind und in der Regel plötzlich auf die Schule zukommen.

<sup>17</sup> Sicherheit: Eine Inklusion ist in den Fällen nicht möglich, in denen Schüler trotz zusätzlicher Betreuung ein Risiko für die körperliche Unversehrtheit ihrer Mitschüler darstellen. Lernfortschritt: Die Inklusion muss so organisiert sein, dass der Lernfortschritt der Gesamtgruppe darunter nicht leidet.

- Inklusion wird vor allem als eine **gesellschaftliche Herausforderung** gesehen.<sup>18</sup>
- Schulen benennen die **Kooperation mit den Eltern als große Herausforderung**.<sup>19</sup>
- Zahlreiche Schulen erleben die **Unklarheit des Auftrags bzw. des Inklusionsbegriffs** in seiner Bedeutung für das Deutsche Auslandsschulwesen als Risiko für den Aufbau inklusiver Kulturen im eigenen System.<sup>20</sup>

## Inklusive Strukturen etablieren

- Das Thema **inklusive Strukturen etablieren** lässt sich in der Kurzdarstellung mit Bezug auf die ausgewerteten Inklusionskonzepte der Schulen überwiegend als sehr **problematischer Aspekt** hinsichtlich der Implementation von Inklusion in den Deutschen Auslandsschulen bezeichnen.
- Häufig lassen **strukturelle Rahmenbedingung** die Aufnahme aller SuS nicht zu.<sup>21</sup>
- Die Mehrheit der Schulen macht in ihren Konzepten auf **eine Diskrepanz zwischen dem Inklusionsauftrag im Inland und der jeweiligen strukturellen Situation** (auch rechtliche Entwicklungen, Inklusionsverständnis usw.) rund um das Thema Inklusion im Sitzland aufmerksam.<sup>22</sup>
- Auch wird die „krisenhafte“ Lage in einigen Sitzländern erwähnt, die Inklusionsbemühungen der Schule erheblich behindern können.<sup>23</sup>
- Staatliche Unterstützungen erhalten meistens auch nur staatliche Schulen.<sup>24</sup>

---

<sup>18</sup> Ferner möchten wir betonen, dass Inklusion keine alleinige Herausforderung der Schulen ist, sondern eine Herausforderung unserer Gesellschaft.

<sup>19</sup> Auch wenn es gelingt, den Eltern zu vermitteln, dass soziale Kompetenzen für die Schüler von großer Bedeutung sind und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Lerngruppe bereichern, so haben doch für die meisten Eltern die Vorbereitung auf einen exzellenten Abschluss und die damit verbundenen Studienmöglichkeiten einen so hohen Stellenwert, dass sie nicht gefährdet werden dürfen.

<sup>20</sup> Eine weitere Klarstellung muss hinsichtlich des Umfangs der strukturellen und pädagogischen konzeptuellen Maßnahmen erfolgen, die man in ein inklusives oder integratives Konzept mit einbezieht. Wie weit greifen also die Begriffe „Inklusion“ und „Integration“ in unserem Sinne? Wenn man den Kreis sehr weit zieht, dann fallen darunter alle Fördermaßnahmen hinsichtlich Teilleistungsstörungen wie LRS oder Dyskalkulie, alle Fördermaßnahmen hinsichtlich der Förderung nicht deutschsprachig alphabetisierter Schüler und alle sozialpädagogischen Maßnahmen hinsichtlich der Gesamtschülerschaft.

<sup>21</sup> Vor diesem Hintergrund kann es nicht Zielsetzung sein, jeden Schüler aufzunehmen. Die äußeren Rahmenbedingungen beschränken uns und können nicht jedem Schüler gerecht werden.

<sup>22</sup> Wir unterliegen als deutsch-X Schule dem X Kindergartengesetz und dem Schulgesetz, sind aber aufgrund des bilateralen Abkommens ausgenommen. Das heißt, dass die Schule keine Unterstützung durch Fachkräfte des norwegischen Pädagogisch-Psychologischen Dienstes bekommt. Dem Kindergarten steht diese Unterstützung noch zu, da dieser einen öffentlichen Zuschuss erhält und somit eine norwegische Einrichtung darstellt.

<sup>23</sup> Auf soziale, kulturelle und politische Gegebenheiten im Gastland, die Inklusion hemmen, kann man kaum anders als passiv reagieren.

<sup>24</sup> Staatlichen Beihilfen, um die Inklusion an Schulen zu fördern, werden allerdings nur öffentlichen Schulen gewährleistet. Inklusionsmaßnahmen an privaten Schulen müssen unabhängig vom X Staat finanziert werden.

- Z. B. keine StützlehrerInnen für Privatschulen<sup>25</sup>
- In einigen Sitzländern bestehen nur begrenzte professionelle Hilfsangebote in englischer und deutscher Sprache<sup>26</sup>
- In einigen Konzepten wird auch die **hohe Fluktuation der MitarbeiterInnen** angeführt. In vereinzelt Konzepten wird auch auf eine hohe Fluktuation der SuS verwiesen.<sup>27</sup>
- In fast allen Konzepten wird das Thema **Aufnahmekriterien** mit Bezug zur Inklusion als problematisch angesehen. Unter dieser Kategorie werden Aufnahmekriterien, Verfahren, Aufnahmemöglichkeiten, Aufnahmeprozesse beschrieben. Hier scheint es zahlreiche noch **ungelöste Fragen** zu geben, um Inklusion umsetzen zu können.
- Auch wird die **Professionalisierung des Personals**<sup>28</sup> als ein großes Problem erachtet. Es wird ein besonders hoher Fortbildungsbedarf<sup>29</sup> beschrieben.<sup>30</sup>
- Ein Problem stellt im Bereich Fortbildung an einigen Schulen die Tatsache dar, dass Fortbildungsmaßnahmen abhängig von den Möglichkeiten im Sitzland sind.<sup>31</sup>
- Es wird ein Fortbildungsbedarf der gesamten Schulgemeinschaft – unter anderem auch der Eltern und des Vorstands – gesehen.<sup>32</sup>
- Der anstehende Fortbildungsbedarf wird als eine hohe Belastung gerade für die Lehrkräfte eingeschätzt.<sup>33</sup>
- Auffällig ist, dass die zentrale **Rolle der Schulleitungen** für den Inklusionsprozess nur sehr selten beschrieben wird.
- Nur vereinzelt finden sich Hinweise auf die **Professionalität der Schulleitungen** im Umgang mit den anstehenden Prozessen.<sup>34</sup>
- Als große Herausforderung geschildert wird von zahlreichen Schulen das Thema **Übergänge unter inklusionspädagogischer Perspektive gestalten.**

---

<sup>25</sup> Die Gesetzesgebung sieht Stützlehrer an allen Schulen, an denen Schüler mit Sonderförderbedarf anwesend sind, vor. Als anerkannte Privatschule haben wir keinen Zugang zu der Ressource der Stützlehrer.

<sup>26</sup> In begrenztem Umfang gibt es professionelle Hilfsangebote in englischer und x Sprache. Darüber hinaus gibt es sehr begrenzte Förderungsmöglichkeiten, die in deutscher Sprache angeboten werden.

<sup>27</sup> X ist eine deutschsprachige Schule mit geringer Schülerzahl und hoher Fluktuation. Die Fluktuation beruht einerseits auf den wechselnden beruflichen Einsatzorten von Expertenfamilien und andererseits auf dem häufigen Wechsel des Lehrpersonals. In der Schule stieg in den letzten Jahren die Zahl der Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen.

<sup>28</sup> Inklusion muss ein regelmäßiger und auch themenübergreifender Bestandteil des Fortbildungsprogrammes der Schule werden.

<sup>29</sup> Dies setzt natürlich voraus, dass sie durch Fortbildungsmaßnahmen die zusätzlich benötigten Qualifikationen erwerben können. Auf den Konferenzen und in den Fachkoordinationen muss Inklusion ein ständig präsent Thema werden, damit es in den Regelbetrieb der Schule übergeht.

<sup>31</sup> Fortbildungsmaßnahmen für das Kollegium sind in X nur in gewissem Maße zu organisieren, da hier eine starke Abhängigkeit zu der Situation im Sitzland besteht.

<sup>32</sup> Um die nötige Akzeptanz für Inklusion zu schaffen, muss die Zielgruppe der schulinternen Fortbildung auch erweitert werden um das nicht unterrichtende Personal der Schule, die Eltern und die Mitglieder des Vorstands.

<sup>33</sup> Fortbildung: Da Inklusion in der Lehrerbildung bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben ist, besteht ein entsprechend hoher Fortbildungsbedarf. Die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer ist entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung des Inklusionsgedankens in der Schule. Hier gilt es auch Barrieren und Abwehrhaltungen zu überwinden, denn Inklusion wird von vielen, auch zu Recht, als eine zusätzliche Belastung zu dem schon stark beanspruchenden Lehralltag gesehen.

<sup>34</sup> Was kennzeichnet gute inklusive Schulen? Kompetentes und starkes Schulleitungs-Bekenntnis zu inklusiven Prinzipien

- Sehr oft wird der Aufbau von **Strukturen für Fortbildungen** mit Bezug auf Inklusion gefordert. Hier wird auch der Vorschlag gemacht, die in der Region bestehenden Netzwerke für den Kompetenzaufbau zu nutzen.
- Auch die **Evaluation bzw. Begleitung der Neustrukturierung der Prozesse** wird zahlreich eingefordert.
- **Sensibilisierung der Schulgemeinschaft** wird als wichtige Herausforderung thematisiert, um Inklusion umzusetzen. Es müssen strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, um den Prozess als Whole School Approach aufsetzen zu können.<sup>35</sup>
- Das Problem der ausreichenden **diagnostischen Kompetenzen** des Personals wird häufig benannt.<sup>36</sup>
- In manchen Sitzländern werden **Probleme bei der Diagnose** beschrieben, die sich aufgrund der Umstände im Sitzland ergeben.<sup>37</sup>
- Es existieren Sorgen und Bedenken bezüglich der **Arbeitsbelastung**, Fortbildung und Unterstützung.<sup>38</sup>
- Es wird über erhebliche **Probleme bei der Aufnahmepraxis** berichtet: Hier gibt es aufgrund der Status-Verschiedenheit der Schulen Unterschiede in den Aufnahmeprozessen. Privatschulen unterliegen anderen Bestimmungen als Botschaftsschulen. An Botschaftsschulen ist die Aufnahme von SuS des Sitzlandes nicht erlaubt.<sup>39</sup>
- Bei einigen Schulen gibt es bezüglich der Aufnahme von SuS **Vorgaben vom Sitzland**, die eingehalten werden müssen.<sup>40</sup>
- Die Ausrichtung der DAS als **zweisprachige Schule** stellt für einige Schulen ein Problem dar in Bezug auf die Aufnahme oder langfristige Unterrichtung von SuS mit

---

<sup>35</sup> Umgesetzt werden können diese Vorstellungen jedoch nur, wenn es gelingt, alle Mitglieder der Schulgemeinschaft – dazu gehören neben den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften auch die Eltern und alle anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule – mit dem Inklusionsgedanken vertraut zu machen und sie zu überzeugen, dass dieser Weg der beste Weg für alle ist.

<sup>36</sup> Da die (Schule) über äußerst beschränkte Diagnosemöglichkeiten verfügt, müssen in diagnostischer Hinsicht anerkannte externe deutsche oder X Beratungsstellen von Eltern zurate gezogen werden.

<sup>37</sup> Die Diagnose verschiedener Förderbedarfe ist teilweise sehr schwierig, da vergleichbare Institutionen wie in Deutschland in X kaum existieren.

<sup>38</sup> Wie kann es gelingen, alle Kinder im gemeinsamen Unterricht gleichermaßen zu fördern? Welche Folgen ergeben sich aus der Inklusion für mich (Fortbildung, Arbeitsbelastung, Unterstützung)?

<sup>39</sup> Es gibt aufgrund des rechtlichen Status als Botschaftsschule keine Aufnahme für X SchülerInnen.

<sup>40</sup> X ist eine Privatschule des X Rechts. Bei Entscheidungen über Aufnahme und Verbleib von Schülern und Schülerinnen mit (sonder-)pädagogischen Bedürfnissen an der (Schule) wird dieses Recht angewandt. Da haben wir keinen Handlungsspielraum.

„geringeren sprachlichen Fähigkeiten“<sup>41</sup>. Dadurch ist für diese Gruppe manchmal keine Aufnahme möglich.<sup>42</sup>

- Viele Schulen beschreiben nur Möglichkeiten für die Aufnahme von SuS mit bestimmten Förderbereichen, so wird häufig **Legasthenie und Dyskalkulie** genannt.
- Andere Schulen führen an, dass bei der Aufnahme von einigen SuS vor allem der nicht **barrierefreie Bau** der Schule teilweise die Aufnahme begrenzt.<sup>43</sup>
- Als ein weiterer Grund für die Nichtaufnahme bestimmter SuS werden neben den baulichen auch **fehlende personelle Ressourcen** sowie die Fluktuation des Personals als Grund angegeben.<sup>44</sup>
- Weiter wird angedeutet, dass das **Verfahren zu Aufnahme** und Beschulung von SuS mit sonderpädagogischer Förderung erst erarbeitet werden muss.<sup>45</sup>
- **Fluktuation des Personals** und der SuS wird als Herausforderung für das soziale Klima und die Kontinuität erfahren.<sup>46</sup>
- Die besondere Situation rund um die **Finanzierung im Deutschen Auslandsschulwesen** wird als große Herausforderung bezeichnet (z. B. Privatschulenstatus,<sup>47</sup> Finanzierungspflicht der Eltern).<sup>48</sup>

---

<sup>41</sup> Eine bilinguale Schule muss zusätzlich die Entscheidung treffen, ob Kinder mit besonderen Bedarfen, die vermutlich nicht in der Lage sind, eine Zweitsprache zu verkräften, in dieser Schulform richtig aufgehoben sind. Gegebenenfalls müssen Lehrpläne und Bewertungen der Kinder angepasst werden. Aber auch Sondermaßnahmen stoßen nicht immer auf Gegenliebe bei den Eltern, die nicht automatisch bereit sind, besondere Maßnahmen für ihr Kind zu akzeptieren.

<sup>42</sup> Aufgrund der erhöhten Anforderungen durch die Zweisprachigkeit ist es an der Schule nicht möglich, Kinder mit erheblichen Beeinträchtigungen aufzunehmen.

<sup>43</sup> Bei Schwächen in der körperlichen und motorischen Entwicklung müssen bei der Aufnahme unbedingt die baulichen Gegebenheiten berücksichtigt werden, da unsere Schule nicht durchgängig barrierefrei ist.

<sup>44</sup> Da die personellen und räumlichen Rahmenbedingungen gewisse Einschränkungen mit sich bringen, sollten diese auch eingestanden und berücksichtigt werden. Da sich z. B. die personellen Bedingungen an einer Deutschen Auslandsschule von Jahr zu Jahr ändern, wäre es falsch, grundsätzlich die Aufnahme von Kindern mit bestimmten Beeinträchtigungen auszuschließen. Anzustreben ist eine Entscheidung im Team. Dies sollte aber im Einzelfall stets überprüft werden.

<sup>45</sup> Grundsätzlich muss entschieden werden, wie mit der Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigungen verfahren wird.

<sup>46</sup> Die naturgemäß starke jährliche Fluktuation bei SchülerInnen und LehrerInnen ist eine Herausforderung für das soziale Klima und die Kontinuität an deutschen Auslandsschulen.

<sup>47</sup> Hinsichtlich ihres Status als Privatschulen verdient die Thematik sozialer Unterschiede und individueller Bedarfe bei der Umsetzung allen Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, einen barrierefreien Zugang zu Bildung in einem inklusiven Schulsystem zu ermöglichen<sup>4</sup> besondere Aufmerksamkeit.

<sup>48</sup> Die staatliche Schule ist verpflichtet, die Finanzierung der Einrichtung des jeweiligen Unterstützungssystems zu übernehmen. An Privatschulen verpflichten sich die Eltern, die individuelle Beschulung ihres Kindes nach Absprache mit dem Schulleiter selbst zu entgelten.



# Inklusive Praktiken entwickeln

- Die Dimension C: *Inklusive Praktiken entwickeln* wurde in allen Regionen am häufigsten codiert. Als Grund hierfür kann angeführt werden, dass der Bereich C2 (**Ressourcen mobilisieren**) in fast allen Konzepten zentral thematisiert wird.
- Häufig werden im Rahmen der Inklusionskonzepte auch **Förderangebote** beschrieben, welche die Schulen etablieren konnten, bevor sie mit dem Auftrag der Entwicklung eines Inklusionskonzeptes beauftragt wurden.
- In mehreren Konzepten wird ein besonderer Fokus auf die **Sprachförderung** gelegt. Diese wird häufig als Teil des noch zu entwickelnden Inklusionskonzeptes betrachtet. Im Selbstverständnis ist die intensive Sprachförderung also als Teil inklusiver Schulentwicklung zu bezeichnen.
- Deutlich in den Konzepten wird, dass vereinzelt Sonderpädagogen eingestellt wurden, die die **Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf** übernehmen.
- Auffällig ist, dass in mehreren Konzepten, gerade bezüglich der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, **äußere Differenzierungsmaßnahmen** implementiert werden.
- In zahlreichen Konzepten wird der Wunsch nach getrennter Zuständigkeit der beiden Professionen stark betont. Es gibt jedoch auch Konzepte, die über **Teamteaching-Situationen** zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schulpädagogik und der Sonderpädagogik berichten.
- Über den **Grad der gemeinsamen Beschulung** von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf können hier nur wenige Aussagen getroffen werden.
- Die **Implementation sonderpädagogischer Expertise** wird häufig thematisiert und als dringend notwendig angesehen. Die Aufgaben der Sonderpädagogen werden überwiegend in der Beratung und Einzelförderung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gesehen.<sup>49</sup>
- Mehrere Schulen verfügen über ein **Beratungsangebot** für SuS, Eltern und Lehrer. Die Verantwortung liegt oft bei Psychologen oder Sonderpädagogen, manchmal wird auch von der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team gesprochen.
- Das Thema **Praktiken der Leistungsbewertung** mit Blick auf die Inklusion wird in vielen Konzepten als Problem benannt. Die Schulen sind sich häufig nicht sicher,

---

<sup>49</sup> Es besteht der Bedarf, die Stundenanzahl der Sonderpädagogin explizit für die Förderung einzelner Kinder zu erhöhen, um dem Inklusionsanspruch gerecht zu werden. Im Idealfall soll die Förderkoordinatorin ausschließlich für die Förderung/Forderung an der Schule zur Verfügung stehen.

wie sie Leistungsbewertungen und Nachteilsausgleiche in ihrem System umsetzen können.<sup>50</sup>

- Vereinzelt wird von der Entwicklung eigenen Materials zu **individualisierten Arbeiten** berichtet.<sup>51</sup>
- Bezüglich der Unterrichtsentwicklung mit Blick auf Inklusion bzw. **Individualisierung** werden häufig einzelne Programme angegeben: z. B. Buddy-System oder kooperative Lernformen.
- Als inklusive Praktiken werden auch bezeichnet: das Bilden kleinerer Klassen oder **Lerngruppen zur gesonderten Lernförderung**.
- Vereinzelt wird in den Konzepten ein **konstruktivistischer Lernbegriff** verwendet, der die Verantwortung der SchülerInnen für das eigene Lernen ins Blickfeld rückt.
- Sehr häufig beschreiben die Schulen, dass sie die Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der SuS hin ausrichten. Nicht in allen Konzepten erfolgt dann eine anschließende Konkretisierung der Beschreibung bestimmter unterrichtlicher Praktiken.
- In Bezug auf Lernarrangements fällt auf, dass **eher selten konkrete Unterrichtsszenarien** beschrieben werden.
- Häufig wird über etablierten **Förderunterricht und bestimmte Prüfungsvorbereitungskurse** berichtet. Es gibt unzählige Zusatz-Förderungs-Angebote in den Schulen.
- In den Konzepten werden oft Maßnahmen beschrieben, die SuS mit besonderen Bedürfnissen in **getrennten räumlichen Settings individuell zu fördern**.<sup>52</sup>
- Einige Schulen berichten von **Sonderaktivitäten für „leistungsstärkere SchülerInnen“**.
- Weniger konkret wird über den Grad der individuellen Förderung bzw. Differenzierung im regulären Unterricht berichtet.
- In den Inklusionskonzepten lassen sich im Bereich der Dimension C **erhebliche Herausforderungen** benennen:
  - Viele Schulen äußern, dass im Rahmen der Weiterentwicklung ihres Unterrichts zunächst der Bereich der Individuellen Förderung mit Blick auf Inklusion entwickelt werden muss.

---

<sup>50</sup> Die Schule kann in der Regel kein individuelles, über schulische Maßnahmen hinausgehendes Programm anbieten. Schüler mit besonderen und lang anhaltenden Schwierigkeiten beim Lernen (Lernbehinderungen) unterliegen in der Regel nicht den für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung.

<sup>51</sup> Speziell für die Grundschule wird bereits im kommenden Schuljahr ein individueller Lernatlas eingeführt. Den Schülern wird ein Werkzeug bereitgestellt, mit dem sie sich individuelle und zeitlich begrenzte Aufgaben stellen und diese auch kontrollieren können. Der Lernatlas ist eine Eigenentwicklung der Schule, und im ersten Jahr wird eine permanente Evaluation dieses Atlas erfolgen.

<sup>52</sup> Die vorhandenen Strukturen und Maßnahmen zielen häufig noch darauf ab, Lerngruppen zu homogenisieren und Schülerinnen und Schüler für Fördermaßnahmen zu separieren.

- Häufig wird ausgesagt, dass individuelle Förderung momentan noch überwiegend durch äußere Differenzierungsmaßnahmen umgesetzt wird und eher weniger im regulären Unterricht.<sup>53</sup>
  - Schulen benennen die steigende Heterogenität ihrer Schülerschaft.<sup>54</sup>
  - Schulen benennen auch die steigende Anzahl von SchülerInnen mit herausforderndem Verhalten.
  - Schulen betonen, dass der Bereich der individuellen Förderung schon in erheblichem Maße durch die Sprachförderung abgedeckt wird. Damit seien viele Lehrkräfte durch die sehr unterschiedlichen Sprachniveaus bereits sehr gefordert.<sup>55</sup>
  - Einführung des Nachteilsausgleichs ist ein langer/komplizierter Prozess (Schulordnung ändern, Zustimmung der Eltern und der Schulgemeinschaft etc.).<sup>56</sup>
- In den Inklusionskonzepten lassen sich viele Bedenken und Hindernisse identifizieren, mit denen die DAS in Bezug auf die erlebte **Ressourcenausstattung** konfrontiert zu sein scheinen:
- Fast alle Schulen sehen hier erheblichen Handlungsbedarf.
  - Vor allem wird für eine langfristige und zuverlässige Ressourcenbereitstellung plädiert.<sup>57</sup> Einige Schulen merken an, dass ohne Sicherstellung der Ressourcen die Aufnahme aller SuS nicht möglich sei.
  - Häufig werden fehlende räumliche Kapazitäten genannt.<sup>58</sup>
  - Es gibt wenig Gruppenräume zur Differenzierung.<sup>59</sup>

---

<sup>53</sup> Viele Bausteine befinden sich derzeit noch im Entwicklungsprozess. Dies betrifft die Förderung selbst. Die Förderung orientiert sich derzeit noch an den Schwächen der Schüler, die mittels der Förderung aufgehoben werden sollen.

<sup>54</sup> Steigende SchülerInnenzahlen auf unterschiedlichen Niveaus.

<sup>55</sup> Es ist nicht leicht, einer Klassengemeinschaft von 22-26 Kindern gerecht zu werden, da wir auch in Betracht ziehen müssen, dass schon alleine der Fremdspracherwerb auf einem muttersprachlichen Niveau eine sehr große Herausforderung sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schüler darstellt.

<sup>56</sup> Bisher gab es an der Schule keine Möglichkeiten für einen Nachteilsausgleich für benachteiligte Schüler. Um dies einzuführen, muss die Schulordnung geändert werden und die Fachschaften müssen in ihren Notenregelungen diese Möglichkeiten verankern. Dieser Prozess ist aufwendig, da insbesondere Eltern stark auf totale Vergleichbarkeit pochen und sich diese für die Eltern in exakt gleichen Leistungsfeststellungen manifestiert. Hier ist ein Paradigmenwechsel in der Schulgemeinschaft erforderlich.

<sup>57</sup> Dauerhaft die erforderlichen personellen, räumlichen, organisatorischen und unterrichtlichen Voraussetzungen, um dieses Ziel nachhaltig zu erreichen.

<sup>58</sup> Da unsere Schule derzeit voll ausgelastet ist, gibt es keine Kapazität für einen Förderraum. Es sind lediglich beschränkte Möglichkeiten vorhanden, Einzel- und Kleingruppenarbeit in der Bücherei oder in freien Klassenräumen stattfinden zu lassen.

<sup>59</sup> Wenige Gruppenräume zur Differenzierung sind jedoch vorhanden.

- Der am häufigsten genannte Bereich bezieht sich auf die Ausstattung der Schulen mit personellen Ressourcen.<sup>60</sup>
- Insbesondere sehen die Schulen in großer Mehrheit eine hohe Notwendigkeit im Bereich des Sonderpädagogik-Fachpersonals.<sup>61</sup>
- Auch Fachleute für bestimmte Förderschwerpunkte werden gefordert.<sup>62</sup>
- Häufig fehlen die personellen Kapazitäten, um Förderunterricht anzubieten.<sup>63</sup>
- Auch fehlende zeitliche Ressourcen werden häufig als Problem genannt.
- Darüber hinaus wird häufig erwähnt, dass Lehrer einen Zeitausgleich für die Kooperation mit Kollegen benötigen, zum Beispiel beim Team Teaching.<sup>64</sup>
- Die materielle Ausstattung wird häufig als mangelhaft erlebt.<sup>65</sup>
- Insgesamt gibt es viele Bedenken in Bezug auf finanzielle Ressourcen.<sup>66, 67, 68, 69, 70, 71</sup>
- Es mangelt an therapeutischen Angeboten im Sitzland (vor allem deutsch- und englischsprachige).<sup>72</sup>

---

<sup>60</sup> Erweiterung des Mitarbeiterstabes: Um die durch die Entwicklung eines wirksamen Inklusionskonzeptes anfallenden zusätzlichen Arbeiten zu bewältigen, soll eine neue Mitarbeiterin bzw. ein neuer Mitarbeiter eingestellt werden, der an der Schnittstelle zwischen Unterricht und Beratung angesiedelt ist.

<sup>61</sup> Im Moment verfügen wir über keine ausgebildete Fachkraft im Bereich der Sonderpädagogik.

<sup>62</sup> Erweiterung des Mitarbeiterstabes. Idealerweise handelt es sich hier um eine Person mit einer Spezialisierung in den Bereichen Lernen und sozial-emotionale Entwicklung. In diesen Bereichen treten in der Schule verstärkt Probleme auf.

<sup>63</sup> Grundsätzlich haben wir an unserer Schule momentan keine Kapazitäten, Förderunterricht in anderen Fächern als ausschließlich Deutsch zu erteilen.

<sup>64</sup> Die neue Form des inklusiven Unterrichts – Team-Teaching – ist eine außerordentliche arbeitsintensive und anspruchsvolle Aufgabe, was die Kooperation und die erforderliche Kommunikation betrifft.

<sup>65</sup> Das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erfordert bestimmte zusätzliche sachliche Voraussetzungen: differenziertes Fördermaterial (und) einen gut ausgestatteten Förderraum (äußere Differenzierung).

<sup>66</sup> Ebenso möchten wir betonen, dass eine konzeptionell angelegte Inklusion Ressourcen wie Personal, Materialien, Medien, gut geschulte Lehrkräfte und räumliche Voraussetzungen braucht. Inklusion wird es niemals kostenlos geben, sie benötigt personelle und materielle Unterstützungsleistungen.

<sup>67</sup> Durch die Zahlung von Überstunden (Ortslehrkräfte) kommen hohe Kosten auf die Schule zu. In den kommenden Jahren haben wir das Ziel, diese Kosten weiterhin zu reduzieren.

<sup>68</sup> Finanziell wird die Reduzierung von Barrieren für Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Besonderheiten (z. B. Rollstuhlfahrer) die größte Herausforderung für eine Schule sein.

<sup>69</sup> Außerdem machen sich die privaten Deutschen Schulen Sorgen über die enormen Kosten, die mit Inklusionsmaßnahmen verbunden sind.

<sup>70</sup> Viele Schulen verfügen zudem nur über sehr kleine Budgetressourcen für Inklusionsmaßnahmen. Auf dem Weg zur Inklusion müssen also große Herausforderungen gemeistert werden.

<sup>71</sup> Weiterhin werden Übersetzungskosten, beispielsweise für das Konzept, entstehen.

<sup>72</sup> Das therapeutische Angebot, besonders in deutscher Sprache, ist in X eingeschränkt oder kaum vorhanden.

# Fazit und Empfehlungen

Die systematische Auswertung der Inklusionskonzepte konnte deutlich aufzeigen, wie unterschiedlich die Einzelschulen an die Aufgabe des Verfassens eines Inklusionskonzeptes herangegangen sind. Da es keine Vorgaben für die Schulen zur Erstellung ihrer Konzepte gab, gestaltete sich die inhaltsanalytische Auswertung der 135 eingereichten Konzepte sehr komplex. Bereits nach der Durchsicht der ersten 20 Konzepte wurde deutlich, dass die Schulen sehr unterschiedliche Ausgangslagen aufweisen, die nicht nur auf die deutlich verschiedenen Situationen rund um das Thema Inklusion im Sitzland zurückzuführen sind. Es sind vor allem die originellen Situationen in den Institutionen selbst, die vermuten lassen, dass es nicht **den einen Weg** in Richtung Inklusion für das Deutsche Auslandsschulwesen geben kann.

Überaus deutlich wurde im Rahmen der Auswertung der Konzepte, dass die Schulen den Entwicklungsauftrag ohne weitere Unterstützung nicht bewältigen werden können. Es gab kein Konzept, das nicht auf dringende Nachsteuerung bezüglich notwendiger Ressourcen verwiesen hat.

Wenn der Auftrag zur Implementation inklusionspädagogischer Konzepte im Deutschen Auslandsschulwesen zukünftig erfolgreich umgesetzt werden soll, benötigt es ein nachhaltiges **Unterstützungssystem** und hier insbesondere ein **Interventionsprogramm zur Professionalisierung der beteiligten Akteure mit Blick auf inklusionssensiblen Unterricht**, das die Schulen bei der Bewältigung der anstehenden, häufig als paradox wahrgenommenen Aufgaben unterstützen kann. Es wird zukünftig darauf ankommen, den Schulen dabei zu helfen, die unzähligen Einzelmaßnahmen, die sie bereits umgesetzt haben, **zu einem ganzheitlichen, inklusionssensiblen Schulentwicklungsprozess auszubauen**. Hier bietet sich ein abgestimmtes Vorgehen in den acht Regionen an. Die Expertise der 16 Prozessbegleitungen könnten hier zukünftig eine entscheidende Ressource zur Unterstützung der Prozesse darstellen. Es sollte auch darüber nachgedacht werden, weitere Prozessbegleitungen mit **speziellem Blick auf schulische Inklusionsprozesse** bereitzustellen.

Ganz wesentlich wird es sein, dass diese Bemühungen von zentraler Stelle unterstützt und koordiniert werden. Hier sollte die ZfA eine wichtige Funktion übernehmen. Auch der wissenschaftliche Beirat ist in diesen Prozess unbedingt zu integrieren. Frau Amrhein wird auf der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirates am 25./26. Januar 2018 die Ergebnisse der Auswertung der Inklusionskonzepte vorstellen und mit den Mitgliedern über das weitere Vorgehen beraten.

Ganz entscheidend wird es zudem darauf ankommen, wie Ressourcen zur Unterstützung des Prozesses effektiv und wirksam eingesetzt werden können, damit sie von den Schulen als Entlastung erlebt werden.

Als möglicher Vorteil erweist sich die Situation im Deutschen Auslandsschulwesen im Vergleich zu den Schulen im Inland, da der Prozess der Aufnahme etwa von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zahlenmäßig deutlich langsamer voranschreitet. Dies gibt den Schulen deutlich mehr Zeit, sich auf die neue Aufgabe vorzubereiten, als dies in den letzten Jahren seit Anpassung der Schulgesetze im Inland der Fall war.

Als großer Vorzug lässt sich aktuell auch bewerten, dass sich viele Auslandsschulen ohnehin schon durch ihre Lage im internationalen Raum als **Schulen der Vielfalt** begreifen. Dies kann als guter Ausgangspunkt für die weiteren Entwicklungen in Richtung Inklusion in einem weiten, alle Dimensionen von Vielfalt einschließenden Prozess bewertet werden.

*„Insgesamt ist zu erwarten, dass sich durch die Lage im internationalen Raum gerade an Deutschen Auslandsschulen erhebliches inklusives Potenzial finden lässt. Eventuell besteht hier bei bewusster und reflexiver Begleitung der Prozesse auch weniger die Gefahr, den Inklusionsbegriff auf den Umgang mit sonderpädagogischer Förderung zu verkürzen. Stattdessen sollte er in seiner internationalen Bedeutung mit Blick auf alle Dimensionen von Vielfalt verwendet werden – zum Beispiel soziale und ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter oder Religion“ (Amrhein 2016a).*

Als deutlicher Entwicklungsbedarf kann ähnlich wie in den Schulen des Inlandes<sup>73</sup> jedoch der Bereich der **Individualisierung** bzw. **Individuellen Förderung** im Unterricht angesehen werden. Hier zeigt sich im Deutschen Auslandsschulwesen, wie zu erwarten, ein sehr heterogenes Bild. Während einige Schulen bereits Konzepte für ein individualisiertes Lernen entwickelt haben, scheinen sich andere noch stark an der herkömmlichen Ausrichtung auf eine zentrale Lerngruppe zu orientieren. Nicht zuletzt sicherlich auch aufgrund der Tatsache, dass es zentrale curriculare Anforderungen gibt, die es Lehrkräften häufig erschweren, individualisierte Lehrmethoden einzuführen. Dieser **Zielkonflikt im Unterricht**, wie ihn Trautmann und Wischer (2011) nennen, scheint insbesondere im Deutschen Auslandsschulwesen zu wirken. Daher wird es zukünftig mit **Blick auf die Ausgestaltung von Inklusion im Deutschen Auslandsschulwesen** ganz entscheidend darauf ankommen, ein **Interventions- bzw. Unterstützungsprogramm** aufzusetzen, das die Schulen in die Lage versetzen kann, **ihren Unterricht** trotz bestehender Systemlogiken, die auf zentrale Abschlüsse abzielen, **deutlich individualisierter auszurichten**. Dieses Unterrichtsentwicklungsprogramm kann als eine zentrale Ausgangsinnovation angesehen werden, die es den Schulen dann ermöglicht, ihren Unterricht künftig noch deutlicher an inklusionspädagogische Prinzipien anzupassen. Wir wissen aus der Erforschung von Unterrichtsprozessen im Inland, dass sich ein inklusionskompetenter Unterricht dann

---

<sup>73</sup> Hier insbesondere die Schulen des Sekundarbereiches.

erfolgreich implementieren lässt, wenn der allgemeine Unterricht **für alle SchülerInnen** deutlich individualisierter ausgerichtet wird. Die Integration etwa von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelingt dann leichter, wenn das Unterrichtsgeschehen eine deutliche Fokussierung auf den kompetenten Umgang mit Heterogenität erfährt (Amrhein & Reich 2014).

Damit könnten die zahlreichen Programme zur Unterrichtsentwicklung, die es bereits im Rahmen der Unterstützung der Deutschen Auslandsschulen gibt, eine wertvolle **inklusionspädagogische Ergänzung** erfahren. Aktuell finden Gespräche zwischen Frau Amrhein und der Verantwortlichen der ZfA, Frau Sabine Langrehr, statt, zukünftig möglicherweise eine Kooperation mit dem landesweiten Professionalisierungsprojekt **Vielfalt fördern**<sup>74</sup> ins Auge zu fassen. Frau Amrhein hat dieses Großprojekt fünf Jahre lang wissenschaftlich geleitet. Diese Konstellation könnte für die Entwicklung eines möglichen Professionalisierungsprogramms für Akteure des Deutschen Auslandsschulwesens von großem Vorteil sein. Diese Entwicklungen befinden sich jedoch noch am Anfang und werden im Januar zunächst auch mit dem Wissenschaftlichen Beirat beraten. Die Verantwortliche im Ministerium für Schule und Bildung Frau Tamara Sturm-Schubert (MSB NRW) ist mit der konzeptionellen Idee bereits vertraut und befürwortet die Entwicklung außerordentlich.<sup>75</sup>

Vor dem Hintergrund der in den Inklusionskonzepten häufig beschriebenen **Widersprüche** bei dem Versuch, inklusive Bildung in der eigenen Institution umzusetzen, scheint es besonders wichtig zu sein, die Auslandsschulen bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer Konzepte nicht sich selbst zu überlassen.

*„Wir wissen aus den bisherigen Erfahrungen, dass Inklusion kein Selbstläufer ist: Es besteht eine erhebliche Gefahr, dass die Akteurinnen und Akteure permanent an die Widersprüche des eigenen Handelns stoßen. Dies äußert sich etwa in der nicht seltenen Bemerkung von Akteuren Deutscher Auslandsschulen zum Dilemma zwischen ‚exklusiver privater Schule‘ mit hohem Leistungsanspruch und Inklusion“ (Amrhein 2016a).*

Dieser zum Teil als paradox empfundene Reformauftrag der Deutschen Auslandsschulen sollte in Zukunft von allen Akteuren intensiv reflektiert und bearbeitet werden können. Auch hier kann eine reine Anreicherung der Deutschen Auslandsschulen mit sonderpädagogischer Expertise nicht zur Umsetzung inklusiver Bildung führen.

Nachfolgend werden einige konkrete Empfehlungen benannt, die sich direkt aus dem hier vorgelegten Bericht ableiten lassen und als Ausgangspunkt für zukünftige Entwicklungen im Deutschen Auslandsschulwesen hin zu mehr Inklusion betrachtet werden können. Die

---

<sup>74</sup><http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Vielfalt-fördern-NRW/Projektübersicht/>

<sup>75</sup> Zwei der an der Qualifizierungsmaßnahme **Vielfalt fördern** maßgeblich beteiligten Lehrkräfte werden ab Sommer 2018 an der Deutschen Schule Singapur tätig sein.

Aufzählung ist in keiner Weise vollständig und dient lediglich als Diskussionsgrundlage für zukünftige Gespräche.

### **Strukturen zur Unterstützung der Deutschen Auslandsschulen im Inklusionsprozess**

Für den Auf- und Ausbau inklusionspädagogischer Perspektiven im Deutschen Auslandsschulwesen sind verlässliche strukturelle Rahmenbedingungen entscheidend, die alle am Prozess beteiligten Akteure unterstützen. Häufig scheitern Inklusionsbemühungen daran, dass der Aufbau eben dieser strukturellen Rahmenbedingungen vernachlässigt wird. Durch kluge Vernetzung der Akteure untereinander und die Kombination bzw. Nutzung bereits vorhandener inklusionsförderlicher Strukturen kann dieser Aufbau auch ressourcenschonend bewältigt werden.

- Klare Verantwortungsübernahme im Bereich der ZfA für den Inklusionsprozess im Deutschen Auslandsschulwesen (Ressourcen im eigenen Haus)
- Deutliche Integration der 16 Prozessbegleitungen in den Prozess (insbesondere Professionalisierung des Personals)
- Mögliche Vernetzung mit dem Projekt *Vielfalt fördern* (Ministerium für Schule und Bildung NRW & Bertelsmann Stiftung<sup>76</sup>)
- Aufbau einer engen Partnerschaft zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis im Deutschen Auslandsschulwesen (Bewältigung des Theorie-Praxis-Transfers bzw. der Implementationslücken)
- Aufbau einer wissenschaftlichen Begleitung der Prozesse (siehe auch Forschung S. 50)
- Aufbau eines Systems zur Unterstützung der Schulen mit speziell sonderpädagogischer Perspektive auf Unterrichtsentwicklung (Nonkategoriale Sonderpädagogik)

#### **Auf der Ebene der Einzelschulen:**

- Implementation des Themas Inklusion als Querschnittsaufgabe, enge Verknüpfung mit weiteren Entwicklungsvorhaben an der Schule
- Aufbau einer Steuergruppe oder eines Index-Teams (Lehrkräfte und erweiterte Schulleitung, Eltern, Vorstand, SchülerInnen), das die Entwicklungen aktiv vorantreibt

---

<sup>76</sup> <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Vielfalt-fördern-NRW/Projektübersicht/>



- Regelmäßige Reflexionsarbeit im gesamten Kollegium zum Stand der Entwicklungen strukturell verankern (Teamstunden)

### **Praktische Umsetzung auf der Ebene der Einzelschule**

Die Auswertung der 135 Inklusionskonzepte hat aufgezeigt, dass jede Schule aktuell nach einem eigenen Weg zu mehr Inklusion am eigenen Standort sucht. Dies ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausgangslagen und Rahmenbedingungen auch verständlich. Jedoch sollte aus School Governance Perspektive unbedingt darauf geachtet werden, dass zukünftig klare Qualitätsstandards für die Inklusionsentwicklung im Deutschen Auslandsschulwesen entwickelt werden, die die Schulen zur Orientierung nutzen und hierfür auch die nötige Unterstützung einfordern können. Aus der Erforschung der Prozesse im Inland wissen wir, dass fehlende Qualitätsstandards im Kontext der Umsetzung von Inklusion häufig dazu führen, dass die Bildungsinnovation an systemische Bedingungen angepasst wird und nicht umgekehrt die Bemühungen dazu genutzt werden, Lehren und Lernen an Schulen für alle zu optimieren (Amrhein 2016). Der im Rahmen des Projektes *Auswertung der Inklusionskonzepte im Deutschen Auslandsschulwesen* entwickelte IDAS-Index (vgl. Anhang 3) könnte zukünftig ein solches Instrument zur Orientierung sein. Folgende Empfehlungen können ebenfalls der weiteren Ausrichtung der Inklusionsprozesse dienen:

- Entwicklung nachhaltiger Schulentwicklungsprozesse zur Implementation inklusionspädagogischer Perspektiven im eigenen System
- Implementation/Einsatz des IDAS-Index zur Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse
- Individuelle Begleitung der Schulen (ressourcenschonend durch weitere Vernetzung der Schulen in der Region)
- Unterstützung der Schulen bei der Bewältigung der Implementationslücke im Rahmen der Umsetzung von Inklusion (Theorie-Praxis-Transfer)
- Fokus auf die Weiterentwicklung von Unterricht mit Blick auf Inklusion
- Individuelle Förderung bzw. Differenzierung unter inklusionspädagogischer Perspektive (nicht Individualisierung durch „Jeder/Jede für sich“, sondern „Lernen in sozialer Eingebundenheit“)
- Klärung der Rolle der sonderpädagogischen Förderung im eigenen System
- Aufbau einer inklusionspädagogischen Perspektive auf diagnostische Prozesse in der jeweiligen Einzelschule (Integration der externen Partner in den Schulentwicklungsprozess, Aufbau einer inklusionssensiblen Diagnostik)

## **Professionalisierung der Akteure**

Eine der wichtigsten Aufgaben zur Unterstützung der Inklusionsentwicklungen im deutschen Auslandsschulwesen wird zukünftig die systematische Professionalisierung der Akteure sein. Aus den Entwicklungen im Inland wissen wir, dass viele Prozesse scheitern, weil sich die beteiligten Akteure für den Prozess nicht qualifiziert fühlen. Dies gilt nicht nur für die Ebene der Lehrkräfte, sondern insbesondere auch für Schulleitungen oder den Kreis der Akteure, die die Schule maßgeblich steuern. Hier wird es zukünftig ganz entscheidend darauf ankommen, diesen Personenkreis mit einer inklusionspädagogischen Perspektive auszustatten, die sich nicht an einem verkürzten Inklusionsbegriff orientiert, das heißt, lediglich im Blick hat, wie ein Mehr an sonderpädagogischer Förderung in der jeweiligen Schule implementiert werden kann. Es geht zukünftig um die Verankerung eines breiten begrifflichen Verständnisses von Inklusion gerade auf der Ebene der Akteure, die die Auslandsschulen steuernd begleiten (Vorstand).

- Implementation eines Expertenprogramms für die 16 Prozessbegleitungen/Experten<sup>77</sup> (*Train the Trainer*).
- Zentrales Thema der noch zu entwickelnden qualifizierenden Maßnahmen:  
Individualisierung unter inklusionspädagogischer Perspektive, Inklusion als Whole School Approach
- Interventionsidee - Qualifizierung für Inklusion an Deutschen Auslandsschulen: Die Prozessbegleitungen führen das IDAS-Instrument in ihren jeweiligen Regionen ein
- Entwicklung eigener Qualifizierungsprogramme für Schulleitungen

## **Ressourcen mobilisieren**

In allen 135 Inklusionskonzepten spielt das Thema Ressourcen eine zentrale Rolle. Die Schulen scheinen auch hier ganz eigene Wege beschritten zu haben, mit der häufig als lückenhaft empfundenen Ressourcenausstattung die nötigen ersten Entwicklungsschritte in Gang zu bringen. Hier wird es künftig entscheidend darauf ankommen, wie weitere finanzielle Mittel zur Unterstützung des Inklusionsprozesses im Deutschen Auslandsschulwesens akquiriert werden bzw. die vorhandenen Mittel effektiv eingesetzt werden können.

---

<sup>77</sup> Erste Gespräche zwischen ZfA und Frau Amrhein haben hierzu bereits stattgefunden.

- Personalgewinnung auf Ebene der Einzelschulen (auch Lehrkräfte für Sonderpädagogik)
- Regionenspezifische Begleitformate/Fortbildung implementieren (Themenpunkt Inklusion)
- Schulentwicklungsberatung mit Schwerpunkt Inklusion weiter etablieren (Prozessbegleitungen)

### **(Begleit-) Forschung sicherstellen**

Die schulische Arbeit im Deutschen Auslandsschulwesen ist als Forschungsgebiet bisher noch kaum untersucht (Kühn & Mersch, 2015, GEW 2013, GEW 2017). Wie im methodischen Teil zu diesem Bericht bereits erwähnt, können aktuell keinerlei Aussagen darüber getroffen werden, wie sich das Thema Inklusion tatsächlich an den Schulen des Deutschen Auslandsschulwesens entwickelt. Da es sich bei dem analysierten Material um Selbstbeschreibungen der Schulen handelt, die nun auch bereits zwei Jahre zurückliegen, wäre es für die anzustrebenden Entwicklungen wichtig, einen Einblick in die tatsächlichen Entwicklungsstände zu bekommen. Dies kann nur über Forschungsbemühungen und den Aufbau einer engen Partnerschaft zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis im Deutschen Auslandsschulwesen gelingen. Folgende Punkte sind daher zu empfehlen:

- Vernetzung der WissenschaftlerInnen in Deutschland, die sich mit dem Deutschen Auslandsschulwesen beschäftigen<sup>78</sup>
- Enge Vernetzung mit Mitgliedern der GEW, die in der Vergangenheit mit den Schulen des Deutschen Auslandsschulwesens befasst waren<sup>79</sup>
- Geplante Tagung dieses neu zu gründenden Netzwerks/Expertenkreises an der Universität Bielefeld im Sommer/Herbst 2018 (Einladung und Organisation durch den Arbeitsbereich von Frau Amrhein)
- Vernetzung der Promovenden, die im Deutschen Auslandsschulwesen forschen
- Entwicklung eines Forschungsdesigns zur Erforschung der Inklusionsentwicklungen, aber auch anderer Entwicklungen im Deutschen Auslandsschulwesen
- Einwerben von Drittmitteln zur Felderforschung

---

<sup>78</sup> Unter anderem: Professorin Jutta Mägdefrau (Universität Passau), Professor Christel Adick (em.), Professorin Sabine Hornberg (Universität Dortmund), Katrin Fox (IB World Schools, Den Haag), Tobias Trutz (Universität Göttingen) Albrecht Wolfmeyer (Weltverband Deutscher Auslandsschulen), Dominik Herzner (Universität Regensburg), Anne Weiler (Universität Münster), Professor Anatoli Rakhkochkine (Universität Erlangen-Nürnberg), Professorin Svenja M. Kühn (Universität Koblenz), Professorin Bettina Amrhein (Universität Bielefeld/Wissenschaftlicher Beirat der ZfA) und Lee Waschke (Universität Bielefeld).

<sup>79</sup> Björn Köhler (GEW Hauptvorstand), Günther Fecht (Vorsitzender der GEW Arbeitsgruppe AuslandslehrerInnen – AGAL) Franz Dwertmann (AGAL)

- Ergebnisse/Teilergebnisse publizieren – um mehr „Wissen“ in dem Bereich auszutauschen/zu veröffentlichen
- Eine erste Präsentation zu den Ergebnissen der Analyse der Inklusionskonzepte wird für die Weltkonferenz in Berlin im Juni 2018 vorbereitet.

# Literaturverzeichnis

- Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M-L., Demo, H., Plate, E., Platte, A., Booth, T. & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Ainscow, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Schools. London & Philadelphia: Falmer Press.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten - Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. Seelze: Friedrich Jahresheft, S. 17-20.
- Amrhein, B. & Reich, K (2014) *Inklusive Fachdidaktik*. In: Amrhein, B./ Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. (2016a). „Inklusion ist kein Selbstläufer.“ In Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – [Hg.] (2016). *Deutsche Auslandsschularbeit: Bildungspartnerschaften. Jahrbuch 2015 2016*. Bonn 2016. 61-64.
- Amrhein, B. (2016b). Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auslandsschulgesetz – ASchulG (2013). *Bundesgesetzblatt*, 1 (52). Bundesanzeiger Verlag.
- Biewer, G. (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Regensburg: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule für Vielfalt entwickeln. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), (deutsche Adaption der 2. Aufl. 2002). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Inklusive Bildungsprozesse gestalten: Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Klett Kallmeyer.
- Boban, I., Hinz, A. Gille, N., Kirzeder, A., Laufer K. & Trescher, E. (2013). Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt . Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

- Booth, T. (2012). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zu Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (3. Aufl.) (S. 53-74). Marburg: Lebenshilfe.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (Hrsg.). Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T. & Ainscow M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. In B. Achermann, D. Amirpur, M. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte (Hrsg.), (deutsche Adaption der 4. Aufl. 2016). Weinheim & Basel: Beltz.
- Böttges, J. (2016). „Inklusion an Deutschen Auslandsschulen. Eine Frage der Haltung.“ In Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – [Hrsg.] (2016). *Deutsche Auslandsschularbeit: Bildungspartnerschaften. Jahrbuch 2015 2016*. Bonn 2016. 58-60.
- Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLAschA) - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – Kultusministerkonferenz (KMK) – [Hrsg.] (2014). *Hinweise zur Inklusion an Deutschen Auslandsschulen*. Bonn 2016.
- Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – [Hg.] (2016). *Deutsche Auslandsschularbeit: Bildungspartnerschaften . Jahrbuch 2015 2016*. Bonn 2016.
- César M. & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 333-346.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2013). Tagungsdokumentation Auslandsschularbeit. Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt: Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Link: [https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Internationales/AGAL/Dokumentationen/Broschuere\\_Transnationale\\_Bildungsraeume.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Internationales/AGAL/Dokumentationen/Broschuere_Transnationale_Bildungsraeume.pdf)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2017). <https://www.gew.de/veranstaltungen/detailseite/deutsche-auslandsschularbeit-und-interkulturelle-sozialisation/>
- IQES online (2015). „Befragung von Leitungspersonen an deutschen Auslandsschulen zu Inklusion - Gesamtbericht“. **Fehler! Linkverweis ungültig.** [www.iqesonline.net](http://www.iqesonline.net) , 2015.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Bertelsmann Stiftung

- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Zugriff am 05.01.2018 unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-\\_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen\\_/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf)
- Krath, S. (2016). „1 Jahr Auslandsschulgesetz.“ In Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – [Hg.] (2016). *Deutsche Auslandsschularbeit: Bildungspartnerschaften. Jahrbuch 2015 2016*. Bonn 2016. 48.
- Kühn, S.M. & Mersch, S. (2014). Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 20 (2), S. 125-152.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (12., überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – [Hg.] (2014). *Bund-Länder-Inspektion 2.0. BLI-Folgezyklus. Ziele-Unterstützung-Instrumente-Verfahren-Zertifizierung-Folgeprozesse*. Köln 2014.
- Reich, K. (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Beltz (Auflage 1)
- Schenz, C. (2012, Juni 8). Vielfalt als Normalfall! Von den Spannungsfeldern einer inklusiven Didaktik in der (Grund)Schule. *Zeitschrift Für Inklusion*, (1-2). Zugriff am 05.01.2018 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/66>
- Schmidt, U. (2016). „Inklusion erfordert Veränderungen.“ In Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – [Hg.] (2016). *Deutsche Auslandsschularbeit: Bildungspartnerschaften. Jahrbuch 2015 2016*. Bonn 2016. 56-57.
- Schmidt, U., Roth, C., Feist, T., Dehm, D., Balkenhol, M. & Scheuten, D. (2016). „Auslandsschulgesetz. Stimmen aus der Politik. Stimmen aus der Praxis.“ In Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – [Hg.] (2016). *Deutsche Auslandsschularbeit: Bildungspartnerschaften. Jahrbuch 2015 2016*. Bonn 2016. 49-52.
- Textor, A. (2015). Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Thomas. G. & Loxley, A. (2001). Deconstructing Special Education and constructing Inclusion. Open University Press: Buckingham, Philadelphia

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2006). Online über: [https://www.behindertenrechtskonvention.info/UN---BRK Artikel 1, Absatz 1](https://www.behindertenrechtskonvention.info/UN---BRK%20Artikel%201,%20Absatz%201)).
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- Wocken, H. (2011). Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Edition Hamburger Buchwerkstatt Feldhaus Verlag. S. 109-139.
- Wocken, H. (2014). Im Haus der inklusiven Schule. Lebenswelten und Behinderung (1. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.



# Anhang

## Anhang1: Übersicht der Regionen und dazugehörigen Schulen:

Laufnummer	Regionen-NR.	Region / Konzept	Name der Schule
	<b>1</b>	<b>Region Nord- und Mittelamerika</b>	
1	1.1	Montreal Inklusionskonzept 2016	Internationale Deutsche Schule Alexander von Humboldt Montreal
2	1.2	Toronto Inklusionskonzept 2016	German International School Toronto
3	1.3	Boston Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Boston
4	1.4	New York Inklusionskonzept 2016	German International School New York
5	1.5	Washington Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Washington
6	1.6	Portland Inklusionskonzept 2016	German International School (GIS) Portland
7	1.7	Silicon Valley Inklusionskonzept 2016	German International School of Silicon Valley
8	1.8	Guadalajara Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Guadalajara
9	1.9	Mexiko-Stadt Süd Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Mexiko-Stadt (Xochimilco)
10	1.10	Mexiko-Stadt West Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Mexiko-Stadt (La Herradura)
11	1.11	Mexiko-Stadt Nord Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Mexiko-Stadt (Lomas Verdes)
12	1.12	Puebla Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Puebla
13	1.13	Guatemala Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Guatemala
14	1.14	San Salvador Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule San Salvador
15	1.15	Managua Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Managua / Nicaragua
16	1.16	San Jose Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule San José
	<b>2</b>	<b>Südamerika</b>	
17	2.1	Barranquilla Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Barranquilla
18	2.2	Caracas Inklusionskonzept 2016	Colegio Humboldt Caracas
19	2.3	Medellin Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Medellin
20	2.4	Bogota Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule - Colegio Andino Bogota

21	2.5	Cali Inklusionskonzept 2016	Colegio Alemán - Deutsche Schule Cali
22	2.6	Quito Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Quito
23	2.7	Guayaquil Inklusionskonzept 2016	Deutsche Humboldt Schule Guayaquil
24	2.8	Cuenca Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Cuenca-Ecuador
25	2.9	Chosica-Lima Inklusionskonzept 2016	Colegio Peruano-Alemán "Beata Imelda", Lima
26	2.10	Lima AlvH Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Alexander von Humboldt Lima
27	2.11	Arequipa Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Max Uhle Arequipa
28	2.12	La Paz Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule La Paz
29	2.13	Santa Cruz de la Sierra Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Santa Cruz de Bolivia
30	2.14	Rio de Janeiro Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Rio de Janeiro
31	2.15	Sao Paulo Colegio Humboldt Inklusionskonzept 2016	Humboldt-Schule Sao Paulo
32	2.16	Porto Seguro Valinhos Inklusionskonzept 2016	Porto Seguro II Valinhos
33	2.17	Porto Seguro Sao Paulo Inklusionskonzept 2016	Porto Seguro I Sao Paulo
34	2.18	Deutsche Schule Asunción, Paraguay	Deutsche Schule Asunción, Paraguay
35	2.19	Valparaiso Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Valparaíso
36	2.20	Deutsche Schule Sankt Thomas Morus Santiago	Deutsche Schule Sankt Thomas Morus Santiago
37	2.21	Santiago Inklusionskonzept 2016_Überarbeitet	Deutsche Schule Santiago
38	2.22	Concepcion Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Concepción
39	2.23	Valdivia Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Valdivia
40	2.24	Montevideo Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Montevideo
41	2.25	Temperley Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Temperley
42	2.26	Buenos Aires-Pestalozzi Inklusionskonzept 2016	Pestalozzi-Schule Buenos Aires
43	2.27	Buenos Aires VB Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Villa Ballester
44	2.28	Buenos Aires Goethe Inklusionskonzept 2016	Goethe-Schule Buenos Aires
	<b>3</b>	<b>Nordwest- und Nordosteuropa</b>	
45	3.1	Oslo Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Oslo - Max Tau
46	3.2	Kopenhagen Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule St. Petri-Schule Kopenhagen
47	3.3	Stockholm Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Stockholm
48	3.4	Helsinki Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Helsinki

49	3.5	Genf Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Genf
50	3.6	Brüssel Inklusionskonzept 2016	Internationale Deutsche Schule Brüssel
51	3.7	Den Haag Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Den Haag
52	3.8	London Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule London
53	3.9	Dublin Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Dublin, St. Kilian's Deutsche Schule
	<b>4</b>	<b>Südeuropa</b>	
54	4.1	Athen Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Athen
55	4.2	Thessaloniki Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Thessaloniki
56	4.3	Rom Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Rom
57	4.4	Genua Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Genua
58	4.5	Mailand Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Mailand
59	4.6	Toulouse Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Toulouse
60	4.7	Paris Inklusionskonzept 2016	Internationale Deutsche Schule Paris
61	4.8	Barcelona Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Barcelona
62	4.9	Valencia Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Valencia-Colegio Alemán de Valencia
63	4.10	Bilbao Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Bilbao
64	4.11	FEDA Madrid Inklusionskonzept 2016	FEDA Madrid
65	4.12	Malaga Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule in der Provinz Málaga
66	4.13	Porto Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Porto
67	4.14	Lissabon Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Lissabon
68	4.15	Gran Canaria IK 2016	Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria
69	4.16	Santa Cruz de Tenerife IK 2016	Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife
70	4.17	FEDA Barcelona Inklusionskonzept 2016	FEDA Barcelona
71	4.18	Madrid Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Madrid, Spanien
	<b>5.</b>	<b>MOE / GUS</b>	
72	5.1	Warschau/Polen Inklusionskonzept 2016	Willy-Brandt-Schule/Deutsche Schule Warschau
73	5.2	St. Petersburg/Russland Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Sankt Petersburg
74	5.3	Moskau/Russland Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Moskau
75	5.4	Kiew/Ukraine Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Kiew / Nimetska shkola v Kiyevi
76	5.5	Sofia/ Bulgarien Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Sofia

77	5.6	Bukarest/Rumänien Inklusionskonzept 2016	DSBU- Deutsche Schule Bukarest
78	5.7	Belgrad/Serbien Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Belgrad
79	5.8	Baja/Ungarn Inklusionskonzept 2016	Ungarndeutsches Bildungszentrum, Baja
80	5.9	Budapest/Ungarn Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Budapest - Thomas-Mann-Gymnasium
81	5.10	Győr/Ungarn Inklusionskonzept 2016	Audi Hungaria Schule Győr
82	5.11	Bratislava/Slowakei Inklusionskonzept 2016	Deutsch Slowakische Begegnungsschule, Bratislava
83	5.12	Prag/Tschechien Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Prag, Nemecká skola v Praze s.r.o. zahranični skola a gymnázium
84	5.13	Zagreb/Kroatien Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Zagreb
85	5.14	Tiflis/Georgien Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Tiflis
	<b>6</b>	<b>Region Türkei und Naher Osten</b>	
86	6.1	Ankara Inklusionskonzept 2016	Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara
87	6.2	Istanbul Lisesi Inklusionskonzept 2016	Istanbul Lisesi
88	6.3	Izmir Inklusionskonzept 2016	Botschaftsschule Ankara, Zweigstelle Izmir
89	6.4	Jerusalem Inklusionskonzept 2016	Schmidt Schule, Ost-Jerusalem
90	6.5	Djidda Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Jeddah
91	6.6	Riyad Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Riyadh
92	6.7	Erbil Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Erbil
93	6.8	Teheran Inklusionskonzept 2016	Deutsche Botschaftsschule Teheran
94	6.9	Doha Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Doha
95	6.10	Inklusionskonzept GISAD Abu Dhabi	Deutsche Internationale Schule in Abu Dhabi
96	6.11	Sharjah Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Sharjah
97	6.12	Dubai Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Dubai
98	6.13	Istanbul Grundschule Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Ankara, GS Istanbul
99	6.14	Istanbul Alman Lisesi Inklusionskonzept 2016	Alman Lisesi Istanbul
100	6.15	Talitha Kumi Inklusion Konzept 2015	Talitha Kumi, Deutsche-Evangelisch-Lutherische Schule, Palästinensische Gebiete
	<b>7</b>	<b>Region Asien/Fernost</b>	
101	7.1	Bombay Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Bombay
102	7.2	Neu Delhi Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule New Delhi
103	7.3	Chiang Mai CDSC Inklusionskonzept 2016	Christliche Deutsche Schule Chiang Mai
104	7.4	Bangkok RIS Swiss Section Inklusionskonzept 2016	RIS Swiss Section - Deutschsprachige Schule Bangkok

105	7.5	Ho-Chi-Minh City	Deutsche Schule Ho Chi Minh Stadt (IGS)
106	7.6	Hongkong GSIS Inklusionskonzept 2016	Deutsch-Schweizerische Internat. Schule Hongkong
107	7.7	Manila Inklusionskonzept 2016	Deutsche Europäische Schule Manila
108	7.8	Taipei Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Taipei, TES Deutsche Sektion
109	7.9	Peking Inklusionskonzept 2016	Deutsche Botschaftsschule Peking
110	7.10	Seoul Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Seoul International
111	7.11	Changchun Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Changchun
112	7.12	Kobe Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Kobe / European School
113	7.13	Tokyo Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Tokyo Yokohama
114	7.14	Kuala Lumpur Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Kuala Lumpur
115	7.15	Singapur Inklusionskonzept 2016	Deutsche Europäische Schule Singapur
116	7.16	Jakarta Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Jakarta
117	7.17	Shanghai EuroCampus Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Shanghai
118	7.18	Shanghai Pudong Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Shanghai Pudong
119	7.19	Sydney Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Sydney
120	7.20	Melbourne Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Melbourne
	<b>8.</b>	<b>Region Afrika</b>	
121	8.1	Alexandria Neue Dt. Schule Inklusionskonzept 2016	Neue Deutsche Schule Alexandria
122	8.2	Kairo Europaschule Inklusionskonzept 2016	Europa-Schule Kairo
123	8.3	Hurghada Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Hurghada-Red Sea, Hurghada
124	8.4	Addis Abeba Inklusionskonzept 2016	Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba
125	8.5	Abuja Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schulen Nigeria, Abuja-Lagos
126	8.6	Accra Inklusionskonzept 2016	German Swiss International School - Accra
127	8.7	Nairobi Inklusionskonzept 2016	German School Nairobi
128	8.8	Windhoek Inklusionskonzept 2016	Deutsche Höhere Privatschule Windhoek
129	8.9	Johannesburg Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Johannesburg
130	8.10	Kapstadt Inklusionskonzept 2016	Deutsche Internationale Schule Kapstadt
131	8.11	Kairo DSB Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Der Borromäerinnen DSB Kairo
132	8.12	Kairo DEO Inklusionskonzept 2016	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo

133	8.13	Kairo Beverly Hills Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Beverly Hills Kairo
134	8.14	Pretoria Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule Pretoria
135	8.15	Alexandria DSB Inklusionskonzept 2016	Deutsche Schule der Borromäerinnen, Alexandria, Ägypten

## Anhang 2: Der Index für Inklusion

Für die Auswertung der Inklusionskonzepte, über die hier berichtet wird, wurde ein heute weit verbreitetes und bekanntes Material zur Schulentwicklung genutzt - der Index für Inklusion. Dieser wurde von 1997 bis 1999 in Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen, Eltern und PraktikerInnen in England entwickelt und erstmals im Jahr 2000 in der englischen Originalausgabe unter dem Titel *Index for Inclusion – developing participation and learning in schools* veröffentlicht (vgl. Booth & Ainscow, 2002; Booth & Ainscow, 2017, S. 8). Obwohl der Index für Inklusion in England entwickelt wurde, repräsentieren seine Ideen und Empfehlungen weitreichende Erfahrungen aus vielen Ländern, welche durch Gespräche mit internationalen ExpertInnen und KollegInnen in seine Entwicklung und Überarbeitung eingeflossen sind (vgl. Booth & Ainscow, 2017, S.8).

Auch aus diesem Grund wird das Konzept des Index für Inklusion heute auf allen Erdteilen als Material zur Entwicklung inklusiver Schulen und Bildungseinrichtungen anerkannt und genutzt. Er liegt mittlerweile in circa 50 Ländern in Übersetzungen und Adaptionen vor (vgl. ebd., S.8; Boban, Hinz, Gille, Kirzeder, Laufer & Trescher, 2013, S.15). In dem Jahr 2016 ist der englische *Index for Inclusion* in einer weitreichend überarbeiteten vierten Auflage erschienen, welche auch in die aktuell dritte Auflage der deutschen Übersetzung und Adaption eingeflossen ist (vgl. Booth & Ainscow 2017).

Der Index für Inklusion geht von der Grundannahme aus, dass Inklusion einen nicht endenden Prozess der Veränderung und der Steigerung von Lernen und der Teilhabe aller SchülerInnen darstellt. Es wird angenommen, dass sich jede Schule mit Hilfe inklusiver Werte weiterentwickeln und dem Ideal einer inklusiven Schule nähern, es aber niemals vollkommen erreichen kann (vgl. Boban et al., 2013, S.16). Er soll als Hilfsmittel für die Annäherung an das inklusive Ideal und damit für die Entwicklung eines inklusiven Leitbilds im Schulentwicklungsprozess auf Basis einer gemeinsamen Reflexion dienen (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 8). Es soll sich dabei nicht mehr nur auf Bildungsergebnisse, sondern eher auf die Schaffung von guten Lern- und Teilhabebedingungen konzentriert werden. Sowohl durch die Entwicklung kooperativer Beziehungen als auch durch eine Veränderung des Lehr- und Lernumfeldes soll zu einem verbesserten Lernen aller SchülerInnen beigetragen werden.

Das Augenmerk wird anstelle einer starken Output-Orientierung auf Werte und Lern- und Lehrbedingungen gelegt, um Verbesserungen innerhalb der Schule voranzutreiben (vgl. ebd., S.16). Wesentlich für den Entwicklungsprozess, der auch als „Index-Prozess“ bezeichnet wird, ist dabei, dass alle am System beteiligten Personen - Personal, SchülerInnen und Familien - an diesem gemeinsamen Prozess beteiligt werden. Schon das gemeinsame Planen hilft dabei, Inklusion innerhalb des Schulumfeldes zu fördern (vgl. Boban et al, 2013, S. 18, 19; Boban & Hinz, 2003, S.9, 19). Inklusive



Entwicklungen sind nur dann möglich, wenn ein Dialog über eine gemeinsame Werteorientierung stattfindet. Dieser schließt alles ein, was in der Schule und ihrem Umfeld stattfindet (vgl. Booth & Ainscow, 2017, S.15).

Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen: *Die Schaffung inklusiver Kulturen, die Etablierung inklusiver Strukturen und die Entwicklung inklusiver Praktiken.* Diese werden in jeweils zwei weitere Bereiche gegliedert.

Die nachfolgende Grafik zeigt die strukturelle Zusammensetzung des Index:

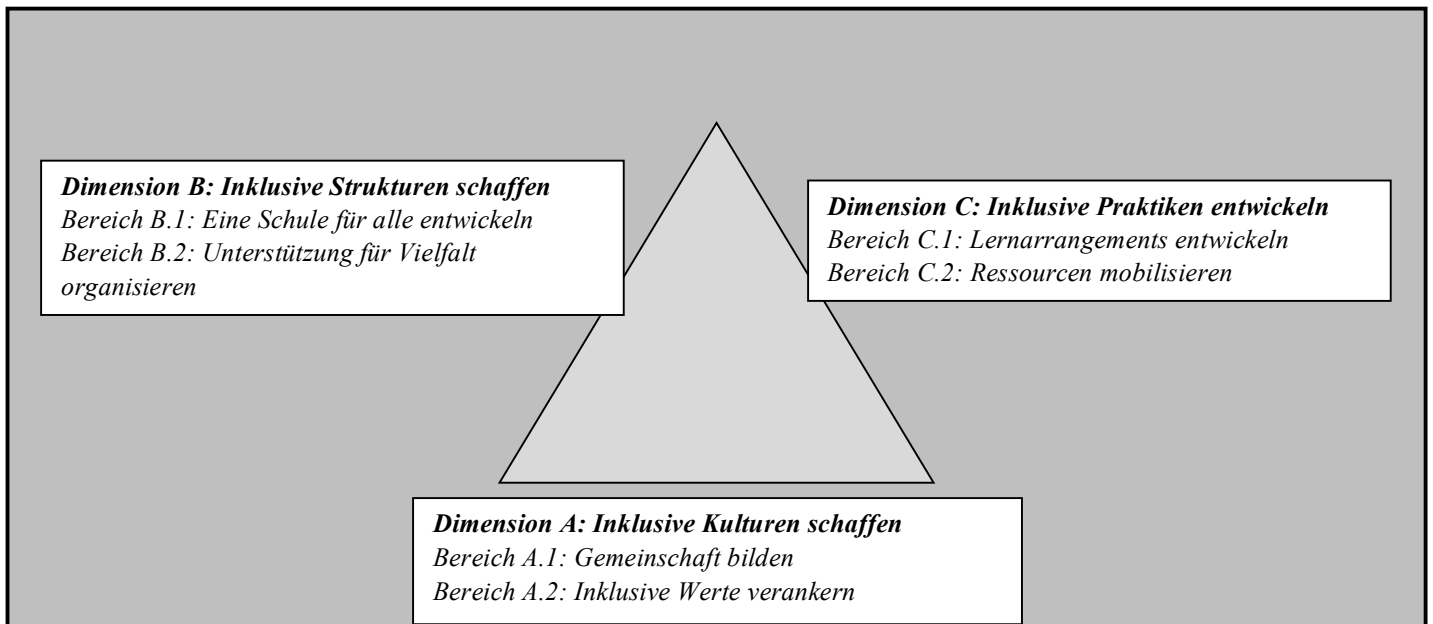


Abbildung 1: Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion (in Anlehnung an Boban et al., 2013, S.20; ebd., 2003, S.15)

Alle drei Dimensionen stehen miteinander in Verbindung und sind für die inklusive Schulentwicklung notwendig. Sie müssen daher in jedem Schulprogramm in den Blick genommen werden. Die *Dimension A: Inklusiv Kulturen schaffen* wird hier bewusst als Fundament des Dreiecks gewählt, da das Potenzial von Schulkulturen und den darin verankerten Werten, Entwicklungen im Lern-Lehrprozess zu unterstützen beziehungsweise zu behindern oftmals unterschätzt wird. Diese machen jedoch das zentrale Element inklusiver Schulentwicklung aus, da die Entwicklung gemeinsamer inklusiver Werte und kooperativer Beziehungen bereits Veränderungen in den anderen Dimensionen einleiten und besonders nachhaltig wirken können (vgl. Boban & Hinz, 2003, S.14, 15). Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Dimensionen genauer erläutert. Wie bereits in der Auswertungsmethode beschrieben, dient der Index in der Auswertung für das IDAS Projekt lediglich als Strukturierungshilfe,

um die Komplexität der Aspekte in den Konzepten zu reduzieren und die Vergleichbarkeit/Aussagekraft für alle Konzepte zu erhöhen. Der Index für Inklusion sollte nicht als „Schablone“ oder Messinstrument angesehen werden.

So setzt sich die **Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen** aus dem *Bereich A.1: Gemeinschaft bilden* und dem *Bereich A.2: Inklusive Werte verankern*, zusammen. **Die Dimension B: Inklusive Strukturen schaffen**, wird in den *Bereich B.1: Eine Schule für alle entwickeln* und den *Bereich B.2: Unterstützung für Vielfalt organisieren*, gegliedert. Innerhalb der **Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln**, wird nochmals dem *Bereich C.1: Lernarrangements entwickeln* und dem *Bereich C.2: Ressourcen mobilisieren*, unterschieden (vgl. Boban et al., 2013, S.20; Booth & Ainscow, 2017, S.18, 19). Abbildung 1 macht diese inhaltliche Systematik des Index für Inklusion deutlich.

**Die Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen** hat zum Ziel eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jeder geschätzt und respektiert wird. Diese stellt die Grundlage für die bestmögliche Leistung aller dar. Gemeinsame inklusive Werte sollen entwickelt und an alle neuen KollegInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder der Schulgemeinschaft und Gremien vermittelt werden. Sie sind leitend für alle Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, sodass das Lernen aller durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung verbessert wird. Diese inklusive Schulkultur wird von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen, getragen (vgl. ebd., S.15).

**Die Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren** soll absichern, dass das inklusive Leitbild alle Strukturen der Schule durchdringt. Die inklusiven Strukturen sollen die Teilhabe aller SchülerInnen und KollegInnen von dem Moment an, in dem sie die Schule betreten, erhöhen. Sie begrüßen alle SchülerInnen des Umfeldes und verringern Tendenzen von Aussonderungen. Damit bekommen alle Strukturen eine klare Richtung von Veränderung, wobei all diejenigen Aktivitäten unterstützend wirken, welche zu der Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der SchülerInnenschaft einzugehen (vgl. ebd., S.15).

**Gemäß der Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln** gestaltet jede Schule ihre Praktiken so, dass sie die inklusiven Strukturen und Werte der Schule widerspiegeln. Der Unterricht muss dazu auf die Vielfalt der SchülerInnen hin ausgerichtet werden. Sie sollen angeregt werden, aktiv auf ihren Lernprozess, ihre Bildung und Erziehung Einfluss zu nehmen, wobei auf ihren Stärken, ihrem Wissen und ihren außerschulischen Erfahrungen aufgebaut wird. Alle Beteiligten – SchülerInnen, Eltern,

KollegInnen und örtliche Gemeinden finden gemeinsam heraus, welche Ressourcen in ihnen liegen und welche materiellen Ressourcen zusätzlich mobilisiert werden können, um das aktive Lernen und die Teilhabe aller zu fördern (vgl. ebd., S. 16).

# Anhang 3: Der Index für Inklusion für Deutsche Auslandsschulen (IDAS-Index)

## Selbstanalyse-Instrument zur Inklusion an deutschen Auslandsschulen

Als zentrales Ergebnis des Projektes „*Auswertung der Inklusionskonzepte der DAS*“ wird nachfolgend das neu entwickelte Instrument **Index für Inklusion an Deutschen Auslandsschulen (IDAS-Index)** vorgestellt.

Dieser Index soll künftig den DAS die Möglichkeit eröffnen, ihr eigenes Inklusionskonzept zu reflektieren und es auf dieser Grundlage weiter zu elaborieren. Die Struktur dieses Reflexionsbogens wird durch das zur Analyse verwendete Kategoriensystem getragen, das durch den Wechsel zwischen induktiven und deduktiven Operationen erarbeitet worden ist und dadurch auch seine strukturelle Ähnlichkeit zum „Index für Inklusion“ begründet. Den Inhalt des Reflexionsbogens bilden paraphrasierte, von den DAS elaborierte Merkmale, Ideen und Maßnahmen im Inklusionsprozess. Dementsprechend gewährt dieser Reflexionsbogen einen Einblick in die im Inklusionskontext der Deutschen Auslandsschulen zur Verfügung stehenden Selbstbeschreibungen und eröffnet somit eine individuelle Reflexions- und Vergleichsmöglichkeit.

Damit dient der IDAS-Index den Schulen als Instrument für die Weiterentwicklung ihres Inklusionsprozesses. Er geht auf die originellen Ausgangslagen der Deutschen Auslandsschulen ein und ermöglicht, da er aus dem eigenen Material der Schulen entwickelt wurde, eine Umsetzbarkeit im Rahmen eines langfristig angelegten inklusiven Schulentwicklungsprozesses. Er kann die Schulen darin unterstützen, aus der Vielzahl bereits entwickelter und umgesetzter Einzelmaßnahmen einen passgenauen Maßnahmenplan im Sinne eines Whole School Approach zu erarbeiten.

## **Inklusive Kulturen schaffen**

### **A.1: Gemeinschaft bilden**

#### **A.1.1 Das Klassenlehrerprinzip wird umgesetzt**

- Es wird ein hoher Stundenanteil der KlassenlehrerInnen in der Klasse angestrebt.
- Die KlassenlehrerInnen setzen sich für ihre Klassengemeinschaft ein.
- Die KlassenlehrerInnen setzen in ihrer Klasse eine inklusive Pädagogik um und stellen sich den Herausforderungen im Umgang mit SuS mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.
- Der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin ist durch seine/ihre Nähe zu den SuS ein zentraler Ansprechpartner/eine zentrale Ansprechpartnerin für inklusive Belange.
- Regelmäßige Klassenleiterstunden sind Bestandteil des Stundenplans.
- Die Förderung in anderen Fächern wird von FachlehrerInnen durchgeführt, aber von der Klassenlehrkraft koordiniert.

#### **A.1.2 Begleitung über die gesamte Schullaufbahn hinweg**

- Die Forderung und Förderung der SuS beginnt möglichst früh.
- Allen Beteiligten an der Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist bewusst, dass eine Forderung und Förderung vom Kindergarten bis zum Abschlussjahrgang reicht.

#### **A.1.3 Verantwortungsbewusstsein der Lehrkräfte**

- Inklusive Arbeit gehört zum professionellen Selbstverständnis jeder Lehrkraft.
- Das Grundverständnis, dass Heterogenität eine Chance und kein Hindernis darstellt, ist Ausgangspunkt jedes pädagogischen Wirkens.
- Die Lehrkräfte arbeiten motiviert und engagiert.
- Die Arbeit der Lehrkräfte ist durch Solidarität, Kooperation, Achtung, Verständnis, Vertrauen, Offenheit, Toleranz, Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein gekennzeichnet.
- Das Verantwortungsbewusstsein und die eigene Arbeit werden regelmäßig reflektiert.

#### **A.1.4 Respektvoller Umgang miteinander**

- Es wird Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Kulturen gelebt.
- In der gesamten Schulgemeinschaft wird Wert auf einen respektvollen und verantwortungsbewussten Umgang miteinander gelegt.
- Eine respektierende und vertrauensvolle Lernkultur bildet ein vertrauensvolles Element.

- Die Schüler werden sensibilisiert, dass ein respektvoller Umgang und gegenseitige Achtung im Miteinander wichtig sind.
- Es wird ein positives Verständnis für Vielfalt, Unterschiede und Andersartigkeit entwickelt und gefestigt.
- Die soziale Kompetenz der bewussten und vorurteilsfreien Wahrnehmung von Individualität wird entwickelt und die Heterogenität der Menschen als Normalität akzeptiert.
- In Konfliktfällen wird sich angemessen verhalten und man ist bereit Kompromisse einzugehen.
- Mediation ist Teil der Konfliktlösung im Schulalltag. Die einzelnen Schritte der Mediation werden den SuS vermittelt und in Übungen trainiert.
- „Soziales Lernen“ ist im Stundenplan verankert.
- Alle SuS werden in Fällen von aggressivem oder gefährdendem Verhalten so sanktioniert, dass die Umstände des Verhaltens reflektiert und betroffene SuS nicht herabgewürdigt, sondern in ihrer positiven Persönlichkeitsentwicklung bestärkt werden.
- Es wird eine positive Lernatmosphäre geschaffen und sich vergewissert, dass niemand ausgelacht oder herabgewürdigt wird.
- Die SuS werden bei Fehlern ermutigt. Es wird kein „pädagogisches“ Lob forciert.
- Ein gemeinsam entwickelter Verhaltenskodex spiegelt das Selbstverständnis des respektvollen Umgangs miteinander.

#### **A.1.5 Öffnung der Schule nach außen**

- Es werden Unterstützungsvereinbarungen und Kooperationen mit anderen Schulen eingegangen.
- Es besteht ein ausbaufähiges Netz an Kooperationspartnern.
- Die Schule nimmt außerschulische Beratungs- und Unterstützungsangebote wahr.
- Es werden Veranstaltungen für die Öffentlichkeit, wie Tage der offenen Tür und Feste geplant und durchgeführt.
- Den SuS wird die Möglichkeit eröffnet, im Rahmen von Austauschprogrammen SuS anderer Schulen und Schulformen kennenzulernen.
- Vorschulische Einrichtungen werden in die Angebote der Schulen miteinbezogen.

#### **A.1.6 Schule für Eltern**

- Die Schule organisiert Seminare für Eltern.
- Eltern ohne Deutschkenntnisse können an von der Schule/dem Goethe-Institut angebotenen Deutschkursen teilnehmen.

- Es gibt informierende Elternabende zum Thema „emotionale und soziale Intelligenz“.
- Die Eltern werden regelmäßig über vermittelte Inhalte und die Entwicklungsstände ihrer Kinder informiert.
- Die Schulen und Elternhäuser arbeiten eng zusammen.
- Die Schulen betrauen die Eltern damit, die schulischen Anforderungen und Selbstverständnisse auch über den Schulkontext hinaus an ihre Kinder heranzutragen.
- Die Schule organisiert eine Elterngruppe zur Förderung der Inklusion.
- Die Schule organisiert eine Elterngruppe für eine Nachmittagsförderung.

### **A.1.7 Gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit**

#### ***... mit den SuS***

- Die SuS werden in die Planung ihrer Förder- und Lernprozesse aktiv einbezogen, um Verantwortung für ihre Entwicklung zu übernehmen.
- Es gibt einen Vertrauenslehrer/eine Vertrauenslehrerin, der von den Schülern selbst gewählt wird.
- Die SchülerInnen wirken in der Schülervertretung am Schulleben und dem Inklusionsprozess mit.
- Die SuS wirken in der Arbeit in Schülervertretungen, Gremien und Steuergruppen mit.
- Es wird SuS und Eltern kontinuierlich Feedback zum Lern- und Förderprozess gegeben.

#### ***... mit den Eltern***

- Der Zusammenarbeit mit den Eltern wird eine wichtige Bedeutung zugemessen.
- Die Schule arbeitet eng in einem vertrauensvollen Verhältnis mit den Eltern zusammen.
- Es gibt regelmäßige Elternsprechtage.
- Es gibt regelmäßige Elternabende.
- Es finden regelmäßige Elterngespräche statt und es wird eine kontinuierliche Feedbackkultur gelebt.
- Die Schule informiert die Eltern über Auffälligkeiten und Besonderheiten im Entwicklungsprozess des Kindes.
- Die Eltern dokumentieren die bisherige Bildungsbiographie ihres Kindes.
- Die Eltern informieren die Schule über bestehende sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe beim Eintritt ihres Kindes in die Schule.

- Es wird zusammen beratschlagt wie die Schule diesen Unterstützungsbedarfen Rechnung tragen und welchen Beitrag die Eltern leisten können bzw. welche Ressourcen das familiäre Umfeld bieten kann.
- Im diagnostischen Prozess wird besonderer Wert auf die Erfahrungen der Eltern gelegt.
- Die Eltern werden über den Sinn und Zweck der Maßnahmen, z. B. äußere Differenzierung und den Förderplan informiert. Es wird Transparenz für die Eltern hergestellt.
- Die Schule bietet den Eltern Unterstützungsangebote in der Erziehung. Die Schule unterstützt die Eltern bei der Suche nach qualifizierten Fachkräften im häuslichen Bereich.
- Die Eltern können im Schulverein oder in der Mitarbeit in Steuergruppen Einfluss auf die Schulentwicklung nehmen.
- Es gibt einen Elternbeirat.
- Schulische Veranstaltungen finden unter Einbeziehung der Eltern statt, wie zum Beispiel Schulfeste, Sportfeste, Bastelnachmittage, Tag der offenen Tür etc.
- Die Eltern können in Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag mitarbeiten oder solche anbieten.
- Eltern unterstützen Lehrkräfte zeitweise im Unterricht als Experten für bestimmte Themenbereiche.
- Die Eltern übernehmen Aufgaben wie die Leitung der Schulbibliothek.
- Studien- und Berufsberatungsangebote finden unter Einbeziehung der Eltern statt.
- Die Schule bietet den Eltern genügend Beratungsangebote, z. B. durch den Schulsozialarbeiter, die Lehrkräfte, die Schul-Website etc. an.
- Eltern müssen schriftliche Bescheinigungen erbringen, die nachweisen, dass ihr Kind die notwendige Therapie oder spezifische externe Förderung zur Behandlung einer Erkrankung erhält.

#### ***... unter den SuS***

- Die Förderung des sozialen Miteinanders stellt ein wesentliches Ziel dar.
- Die SuS werden zur Teamfähigkeit und Konfliktlösekompetenz angeleitet.
- Die SuS unterstützen MitschülerInnen mit körperlichen Einschränkungen im Schulalltag. Es werden hierfür auf freiwilliger Basis Partner eingeteilt.
- Ältere SuS erhalten die Möglichkeit, jüngere SuS zu betreuen und beratend zu begleiten.

#### ***... im Kollegium***



- Die Teamarbeit im Kollegium wird als wesentliche Voraussetzung für inklusive Arbeit gesehen.
- Innerhalb des Kollegiums werden Absprachen getroffen und Regeln und Rituale aufgestellt und eingehalten.
- Das Kollegium arbeitet in der Dokumentation von Leistungen, besonderen Bedarfen, Fördermaßnahmen und der Entwicklung von SuS zusammen.
- Das Kollegium arbeitet eng auf Gruppen-, Klassen- und Stufenebene zusammen.
- Es wird eine Koordinatoren Gruppe für die Zusammenarbeit im Kollegium eingesetzt, die sich regelmäßig mit der Schulleitung trifft.
- Bei Bedarf finden Fallbesprechungen im Kollegium statt.
- KlassenlehrerInnen, FachlehrerInnen, Sonderpädagogik / Förderlehrkräfte kooperieren und tauschen sich regelmäßig untereinander aus.
- Die Schulleitung ermöglicht grundlegende Bereiche der Zusammenarbeit, wie zum Beispiel das Schaffen von Raum und Zeit für Teamsitzungen/Fachkonferenzen/Dienstbesprechungen.
- Die Lehrkräfte einer Stufe teilen sich die Unterrichtsvorbereitung.
- Bewertungskriterien werden von den beteiligten Lehrkräften gemeinsam erörtert und bestimmt.
- Es finden gegenseitige Unterrichtshospitationen mit anschließender kollegialer Beratung statt. Auch die Schulleitung wohnt diesen regelmäßig bei.
- Es gibt im Stundenplan fest verankerte Team- und Besprechungszeiten.
- Bei Bedarf sind Doppelbesetzungen im Unterricht möglich.

***... mit (außer)schulischen Gremien***

- Die Schule arbeitet partnerschaftlich mit schulischen und außerschulischen Gremien zusammen.
- Die Schule versteht sich selbst als Begegnungsstätte und trägt dies als Verantwortung und Repräsentation nach außen.
- Die Schule holt sich Feedback (auch bezüglich des Inklusionsprozesses) von schulischen und außerschulischen Gremien ein.
- Der Aufbau und die Umsetzung inklusiver Strukturen werden schulischen Gremien zugeordnet und in Konferenzen implementiert.

**A.a: Ausgewogene Gruppenverteilung und –mischung**

- Die Unterschiede zwischen DaF- und DaM-SuS werden genutzt, um Schulklassen gezielt zu mischen.

## **A.2: Inklusive Werte verankern**

### **A.2.1 Lehrer als Experten für Erziehung und Unterricht**

- Die Lehrkräfte sind stets dazu veranlasst, ihre Handlungen im Sinne der Förderung und Entwicklung der SuS zu reflektieren.
- Die Lehrkräfte nehmen ihre Verantwortung und Erfahrungen in diesem Bereich wahr und erwerben langfristig weiteres Wissen über die Planung und Durchführung des Unterrichts und den Umgang mit den SuS.
- Die Lehrkräfte werden von dem Selbstverständnis geleitet, dass sie Barrieren in Lehr- und Erziehungsprozessen erkennen und bei der bestmöglichen Überwindung helfen können.

### **A.2.2 Gleiche Chancen für alle**

- Alle SuS erhalten die gleichen Chancen.
- SuS mit diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen werden mit den anderen SuS ihrer Klasse gleichgestellt.
- Zwischen den SuS wird kein Unterschied bezüglich der ethnischen Herkunft, sozialer Schichtzugehörigkeit, Religion, Sprache, Nationalität, Geschlecht, Lernpotential, Behinderungen etc. gemacht.
- Die Schule versichert sich, dass die Familien ihrer SuS ihren Kindern die gleichen Chancen ermöglichen (Jungen zum Beispiel nicht gegenüber weiblichen Geschwistern bevorzugt werden und auf private anstatt öffentliche Schulen geschickt werden.)

### **A.2.3 Körperliche, psychische und emotionale Ausgewogenheit**

- Das Wohlbefinden der SuS wird auch mit Hinblick auf die individuelle physische und psychische Konstitution und daraus ableitbaren Anforderungen gestützt.
- Körperliche, psychische und emotionale Ausgewogenheit werden als Prozess verstanden an dem alle Beteiligten mitwirken.

### **A.2.4 Gemeinsame Inklusionsphilosophie**

- Inklusion wird als nie endender Prozess verstanden, in dessen Verlauf nach immer besseren Wegen gesucht wird, auf Diversität zu antworten.
- Das Ziel der Schule ist es, eine Schul- und Lernatmosphäre zu schaffen, in der sich jedes Kind willkommen fühlt. Die Bereitschaft daran mitzuarbeiten wird von allen Beteiligten eingefordert und ist Voraussetzung für den Inklusionsprozess.

- Eine inklusive Schule wird als Schule für alle, die keine Unterschiede macht, keine Diskriminierung zulässt und allen die gleichen Chancen ermöglicht, verstanden.
- Inklusion geht über Integration hinaus.
- SuS mit besonderen Bedarfen soll die Teilhabe am Regelunterricht ermöglicht werden.
- Inklusion eröffnet die Chance Schule insgesamt kindgerechter zu gestalten.
- Inklusion eröffnet die Möglichkeit der Begegnung, des Austausches und der Bereicherung.
- Alle Kinder werden in ihrer Heterogenität wahrgenommen und entsprechend gefördert und unterrichtet.
- Vielfalt und Heterogenität werden als Chance verstanden.
- Niemand wird ausgeschlossen.
- Die individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft soll entwickelt werden und Teilhabe ermöglichen.
- Respekt und Wertschätzung sind die Basis für Inklusion.
- Inklusion stellt eine Chance für das soziale Lernen und Miteinander für alle Beteiligten dar.
- Die Inklusion zielt auf möglichst umfassende soziale Teilhabe bei weitgehender Selbstbestimmung.
- Die SuS werden in ihrer Ganzheit als Individuum wahrgenommen.
- Inklusion kann als Motor zur Effektivitätssteigerung des gesamten Schulsystems gesehen werden.
- Inklusion ist ein Menschenrecht.

#### **A.2.5 Reduktion von Diskriminierung**

- Die Schule bemüht sich allen SuS die gleichen Chancen zu ermöglichen.
- Die SuS werden aktiv in Programme eingebunden, in denen sie sich gemeinsam gegen Diskriminierung stark machen.
- Diskriminierung wird reduziert beziehungsweise ihr entgegengewirkt.
- Eine Schule ohne Diskriminierung bildet ein anzustrebendes Leitbild.

#### **A.2.6 Erleichterung der Teilhabe/Beseitigung von Barrieren**

- Die Schule schafft barrierefreie Strukturen.
- Den SuS wird eine möglichst aktive Teilnahme am Regelunterricht und schulischen Aktivitäten ermöglicht.
- Es wird niemand ausgeschlossen.

- Die Schule hat das Ziel, dass alle ihre SuS am sozialen, kulturellen und schulischen Leben uneingeschränkt teilnehmen können.
- Exklusions- und Ausschlussfaktoren werden fortwährend identifiziert, reflektiert und verantwortungsvoll reduziert.
- Es wird versucht, die Abbrecherquote der Schule zu senken.
- Die Schule wird zu einer barrierefreien Schule umgebaut.

#### ***... finanzielle Hilfe für bedürftige Familien***

- Die Schule vergibt Stipendien für besonders begabte Kinder.
- Sozial und ökonomisch schwächeren Familien wird eine Ermäßigung/ein Erlass des Schulgeldes gewährt.
- Die Schule organisiert Fundraising Aktionen für benachteiligte SuS.
- Bedürftige Familien werden durch Zuschüsse oder Kostenübernahme von Klassenfahrten und Austauschprogrammen unterstützt.

#### **A.2.7 Unterscheidung und Beachtung von Mensch und Rollenträger**

- Die SuS werden ganzheitlich wahrgenommen.
- Die Schule und die Lehrkräfte tragen das Verständnis an die SuS heran, dass jeder Mensch über unterschiedliche Merkmale verfügt und eine Förderung für jeden normal ist.

#### **A.2.8 Hohe Erwartungshaltung gegenüber allen**

- Jedes Kind soll individuell für sich den bestmöglichen Abschluss erreichen.
- Die SuS werden dazu motiviert, sich selbst hohe Ziele zu setzen und ihre eigenen Leistungen und die anderer zu schätzen und zu würdigen.
- Alle SuS sollen einen Abschluss erreichen und erfolgreich in die Studien- oder Arbeitswelt übergehen.

#### **A.2.9 Bildung als Recht von jedem**

- Jedes Kind hat das Recht auf eine Schule, in der es sich bestmöglich nach seinen Kompetenzen, Fähigkeiten und Voraussetzungen entwickeln und lernen kann.
- Bildung ist ein Menschenrecht.
- Kinder und Jugendliche müssen keinen Ausschluss befürchten.
- Ein Recht auf Bildung schließt das Recht anders zu sein mit ein.

#### **A.2.10 Wertschätzung aller SuS / Vielfalt als Chance**

- Die Schule versteht sich als eine Schule für alle.

- Es wird kein Unterschied hinsichtlich der ethnischen Herkunft, sozialer Schichtzugehörigkeit, Religion, Sprache, Nationalität, Geschlecht, Lernpotential, Behinderungen etc. gemacht.
- Unterschiede werden als Chancen für das gemeinsame Lernen verstanden.
- Allen Schülern wird das Gefühl gegeben, wertvoll und in ihrer Persönlichkeit bereichernd zu sein.
- Alle Kinder erhalten die gleiche Wertschätzung.
- An der Schule wird die kulturelle Vielfalt akzeptiert, respektiert und gelebt.
- Die Vielfalt der Begabungen, Interessen und Vorkenntnisse wird als Chance für einen intensiven, inspirierenden gegenseitigen Austausch verstanden.
- In der Vielfalt werden die individuellen Stärken und Potentiale erkennbar und weiterentwickelt.
- Alle SuS werden entsprechend ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse bestmöglich gefördert. Auch die Mitarbeiter werden in ihrer Individualität wertgeschätzt
- **A.2.11 Vermeidung von Etikettierungen**
- Diagnostizierte Förderbedarfe bilden keinen Grund für eine soziale Etikettierung.
- Maßstäbe, die einzelne benachteiligen und zu deren Unterschätzung führen, werden identifiziert, reflektiert und abgebaut.
- Verschiedenheit und Diversität werden nicht als Grundlage für Unterschiede gesehen.
- Die Schulgemeinschaft wird von dem Selbstverständnis getragen, dass keine selektiven Kategorien über die schulische, berufliche und persönliche Entwicklung und Zukunft der SuS bestimmen.

#### **A.2.12 Ziel ganzheitlicher Entwicklung**

- Die Schule versteht es als ihr Ziel, ihre SuS möglichst ganzheitlich zu fördern.
- Die Schule will zur Persönlichkeitsentwicklung der SuS beitragen.
- Inklusion wird als Prozess verstanden, der einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsansatz erfordert.
- Die SuS sollen in ihrer Fähigkeit zum eigen- und sozialverantwortlichen Handeln und selbständigen und kritischen Denken gefördert werden.
- Die SuS sollen im Zuge ihrer ganzheitlichen Entwicklung nicht nur an der Identität der Schule teilhaben und diese prägen, sondern auch zu selbstständigen Mitgliedern einer pluralistischen Gesellschaft werden.

#### **A.2.13 Ziel der Persönlichkeitsentfaltung und Selbstwertstärkung**

- Die Schule hat das Ziel, dass ihre SuS später ein sinnerfülltes und selbstbestimmtes Leben führen können.
- Die Schule fördert Neugierde, Leistungsbereitschaft, Disziplin, Lernfähigkeit, Teamgeist und Eigeninitiative.
- Die Schule hat das Ziel der Persönlichkeitsbildung ihrer SuS.
- Die SuS werden dazu motiviert, sich in sozialer Verantwortung selbst zu verwirklichen.
- Die SuS werden dahingehend gefördert, dass sie in der Lage sind sich selbst zu reflektieren, sich selbst einzuschätzen und sich selbst zu akzeptieren.

#### **A.2.14 Individueller Lernprozess**

- Die individuellen Fähigkeiten der SuS sollen bestmöglich gefördert werden.
- Der Ausbau der Individualisierung des Lernens ist Schulentwicklungsschwerpunkt.
- Im Unterricht wird differenziert, um individuelles Lernen zu ermöglichen.
- Die Schule bietet ein individualisiertes Bildungsangebot an.
- Alle SuS sollen ihre individuellen Talente entfalten können.
- Individuelle Förderung wird als moralisches Recht des Individuums und gesellschaftliche Notwendigkeit angesehen.
- Den SuS werden neben Fachwissen auch individuell Methoden vermittelt, mittels derer sie ihr eigenes Potential erkennen und selbstständig organisieren können.

#### **A.2.15 Kulturelle Vielfalt**

- Die Schule ist sich über ihren multikulturellen und internationalen Charakter und ihre Ausrichtung bewusst.
- Die Schule reflektiert diese kulturelle Vielfalt und begreift und nutzt die damit einhergehende Internationalität als Chance und Bereicherung für alle.
- Die Schule versteht sich als eine Begegnungsstätte, in der insbesondere sprachliche und kulturelle Diversität zum Vorteil aller wachsen kann.

#### **A.2.16 Soziale Vielfalt**

- Die Schule ist sich über ihren sozial vielfältigen Charakter und ihre Ausrichtung bewusst.
- Die Schule reflektiert diese soziale Vielfalt und begreift und nutzt diese als Chance und Bereicherung für alle.
- Die Schule versteht sich als eine Begegnungsstätte, in der soziale Vielfalt zum Vorteil aller wachsen kann.

- Die Schule ist sich bewusst, dass soziale Vielfalt auch soziale Unterschiede umfassen kann und ergreift Maßnahmen, die eine Teilhabe aller gewährleistet.

#### **A.2.17 Religiöse Vielfalt**

- Die Schule ist sich über ihren multireligiösen Charakter und ihre Ausrichtung bewusst.
- Die Schule reflektiert diese religiöse Vielfalt und begreift und nutzt diese als Chance und Bereicherung für alle.
- Die Schule versteht sich als eine Begegnungsstätte, in der religiöse Vielfalt zum Vorteil aller wachsen kann.

#### **A.2.18 Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung**

- Die Schule ist sich über die Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung der Mitglieder der Schulgemeinschaft und Gesellschaft bewusst.
- Die Schule versteht die Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung als natürlichen Teil einer heterogenen Gemeinschaft und Gesellschaft.
- Die Schule reflektiert die Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung und begreift und nutzt diese als Chance und Bereicherung für alle.
- Die Schule versteht sich als eine Begegnungsstätte, in der die Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung zum Vorteil aller wachsen kann.
- Die Schule macht sich für die Vielfalt und Diversität sexueller Ausrichtung stark und trägt dies gezielt an alle Mitglieder der Schulgemeinschaft weiter.

#### **A.2.19 Gender**

- Die Schule differenziert zwischen verschiedenen Geschlechteridentitäten und trägt dies auch an das Schulpersonal und die SuS heran. Sozial vermittelte Unterschiede zwischen Geschlechteridentitäten werden im Inklusionsprozess aufgearbeitet und reflektiert.
- Die Schule reflektiert mögliche Bedarfe, die mit verschiedenen Geschlechteridentitäten verbunden sind und ergreift Maßnahmen, um diesen Rechnung zu tragen (zum Beispiel durch die Errichtung von Unisex-Toiletten).

## **Inklusive Strukturen etablieren**

### **B.1: Eine Schule für alle entwickeln**

#### **B.1.1 Lerngruppenorganisation auf Basis der Wertschätzung aller SuS**

- In Absprache mit den beteiligten Lehrkräften wird den SuS die Möglichkeit gegeben, in individuellen Lerngruppen unterrichtet zu werden und sich gegenseitig zu unterstützen.
- Die Lehrkräfte empfehlen und organisieren gemeinsam Förderkurse.
- Die Organisation von Lerngruppen basiert auf den positiven Erlebnissen im Lehr- und Lernprozess, die selbst durch die positiven Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Schulgemeinschaft gefördert werden.

### **B.1.2 Einen inklusiven Aufnahmeprozess und Aufnahmebedingungen etablieren**

- Die Schule ermöglicht grundsätzlich allen SuS ungeachtet ihrer Herkunft den Zugang zur Schule.
- Eine Eingewöhnungsphase kann dazu genutzt werden, spezifische Erkenntnisse über die aufzunehmenden SuS zu gewinnen.
- Das Kollegium berät sich gemeinsam über die Aufnahme der SuS (mit besonderen Bedarfen).
- Die Aufnahme findet in Absprache mit den Eltern unter verbindlichen Vereinbarungen statt.
- Diese Vereinbarungen darüber, welche Arbeit die Schule und welche Arbeit die Erziehungsberechtigten zur erfolgreichen Inklusion der SuS erbringen, werden schriftlich festgehalten.
- Die Vereinbarungen werden in einem kontinuierlichen Prozess regelmäßig überprüft und gegebenenfalls aktualisiert.
- Es wird für jeden Einzelfall genau geprüft, ob die Aufnahme für alle Beteiligten sinnvoll ist.
- Es wird in multidisziplinären Teams über die Aufnahme von SuS mit besonderen Bedarfen beraten und gemeinsam mit den Eltern Vereinbarungen getroffen und Fördermaßnahmen festgelegt.
- Das Wohlergehen des Kindes steht im Mittelpunkt.
- Darüber hinaus werden folgende Aspekte bei der Aufnahme berücksichtigt und individuell für den Einzelfall entschieden:
  - Das Leitbild und das Profil der Schule
  - Gesetzliche Vorgaben des Gastlandes und Deutschlands
  - Möglichkeiten zur Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule
  - Bereitschaft zu enger Kooperation des Elternhauses mit der Schule
  - Qualifikation des derzeitigen pädagogischen Personals
  - Räumliche Kapazitäten und finanzielle Rahmenbedingungen
- Es finden Gespräche mit früheren Lehrkräften des Kindes statt.
- Es erfolgt eine Erprobungsphase nach Aufnahme des Kindes.



- Die Eltern legen die bisherige Bildungsbiographie vor und dokumentieren mit Gutachten und Diagnoseverfahren den aktuellen Entwicklungs- und Leistungsstand der SuS.
- Schon bei der Aufnahme werden besondere Bedarfe identifiziert und Fördermaßnahmen in Absprache mit den Eltern festgelegt.

### **B.1.3 Die Schule bietet eine Eingliederungshilfe für...**

#### ***...neue SuS und Eltern***

- Interessierte neue SuS haben die Möglichkeit „Schnuppertage“ an der Schule zu besuchen.
- SuS, die über keine Sprachkenntnisse in der Landessprache verfügen, erhalten für einen begrenzten Zeitraum zusätzlichen Unterricht in der Sprache, um ihnen die Eingliederung zu erleichtern.
- Die Schule organisiert Partnerschaften zwischen neuen SuS und zweisprachigen älteren SuS.
- Die SuS werden in der Eingliederungsphase nicht regulär benotet.
- Den SuS wird ein gleitender Einstieg ermöglicht, indem sie erst nach und nach an die reguläre Unterrichtszeit herangeführt werden.
- Die neuen SuS werden beim ersten Schultreff im neuen Schuljahr begrüßt und begleitet.
- Beim Übergang vom Kindergarten zur Schule wird es den SuS ermöglicht, bestimmte Rituale beizubehalten.
- Auch für die Eltern von Quereinsteigern werden Patenprogramme angeboten.
- Die Eltern erhalten ein Informationspaket mit allem Wissenswerten zu ihrer neuen Umgebung von der Schule.

#### ***... für neue Mitarbeiter***

- Die Schule bietet neuen Mitarbeitern eine Einführung, zum Beispiel in Form eines Einführungsseminars oder von Vorbereitungstagen bezüglich der Spezifika der Schule und des Sitzlandes an.
- Es existiert ein Patensystem für neue MitarbeiterInnen, sodass diese eine erfahrene Kollegin/einen erfahrenen Kollegen an der Schule als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner haben.
- Es gibt einen Leitfaden für neue MitarbeiterInnen, der regelmäßig aktualisiert wird.
- Neue KollegInnen werden insbesondere, zum Beispiel durch die Steuergruppe Inklusion, über die Inklusion an der Schule informiert und für diese sensibilisiert.
- Das Inklusionskonzept der Schule ist allen MitarbeiterInnen zugänglich.
- Es werden Sprachkurse für neue MitarbeiterInnen angeboten.

#### **B.1.4 Gerechter Umgang im Kollegium**

- KollegInnen haben die Möglichkeit, Unterstützungsangebote wahrzunehmen, um sich stetig miteinander austauschen und neues Wissen über Fachthemen erarbeiten zu können.

#### **B.1.5 Schulleitung**

- Die Schulleitung bildet einen zentralen Bezugspunkt in der Entwicklung des Inklusionsprozesses und in der Aufstellung der Schule.
- Die Schulleitung ist eine zentrale Informationsstelle der Schulgemeinschaft.
- Die Schulleitung informiert und klärt auf über Verbindlichkeiten im schulischen Ansatz und Selbstverständnis.
- Die Schulleitung nimmt eine unterstützende und wegbereitende Funktion im inklusiven Entwicklungsprozess ein.

#### **B.1.6 Situation im Sitzland und rechtliche Rahmenbedingungen**

- Die Schule kennt die Gesetzgebung des Sitzlandes in Hinblick auf Inklusion.
- Die Schule nennt bildungspolitische Richtlinien und Empfehlungen des Sitzlandes hinsichtlich der Inklusion und reflektiert diese kritisch in Bezug auf ihre praktische Umsetzung.
- Die Schulen werden rechtlich zur Inanspruchnahme von externen Beratungsleistungen und Unterstützungsmaßnahmen in Hinblick auf Inklusion angehalten.
- Es wird über gesellschaftliche Ängste und Widerstände gegenüber inklusiven Prozessen, wie zum Beispiel soziale und hierarchische Barrieren reflektiert.
- Es werden landesweit Projekte durchgeführt, die die Bevölkerung über Inklusion aufklären.
- Die DAS innerhalb des gleichen Sitzlandes kooperieren und unterstützen sich gegenseitig.
- Die LehrerInnenausbildung im Sitzland wird kritisch in Hinblick auf Inklusion hinterfragt.
- Es besteht ein landesweites Netzwerk inklusiver Schulen im Sitzland.
- Die Landesregierung unterstützt die inklusive Arbeit der Schulen, zum Beispiel durch UnterrichtsberaterInnen, finanzielle Fördermittel etc.
- Es bestehen landesspezifische Richtlinien zur Regelung des Nachteilsausgleichs, die auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft werden.

### **B.2: Unterstützung für Vielfalt organisieren**

#### **B.2.1 Die Schule bietet internationale Lehrpläne und diverse Abschlussmöglichkeiten an.**

- Die SuS können das deutsche internationale Abitur (DIA) an der Schule machen.
- Die Abschlüsse der Schule befähigen die SuS dazu, erfolgreich im In- und Ausland studieren zu können oder direkt ins Arbeitsleben überzugehen.
- Die SuS haben die Möglichkeit den deutschen Haupt- und Realschulabschluss und das Abitur zu erwerben.
- Die SuS haben die Möglichkeit die spezifischen Schulabschlüsse des jeweiligen Sitzlandes an der Schule zu absolvieren.
- An der Schule werden die deutschen, aber auch die Lehrpläne des Sitzlandes erfüllt.

### **B.2.3 Gesundheitliche Vorsorge**

- Die Schulen verfügen über eine Krankenstation, die durch Fachpersonal betreut wird und sich um die gesundheitlichen Belange der SuS kümmert.

### **B.2.4 Reduktion von Mobbing und Gewalt**

- Die Lehrkräfte werden bezüglich Mobbing und Gewalt sensibilisiert, sodass sie diese erkennen und eingreifen können.
- Die Lehrkräfte werden zur Vermeidung und Prävention von Mobbing und Gewalt ausgebildet und gehen einheitlich gegen diese vor.
- Die Schulen verfügen über eine Anti-Mobbing-Gruppe, die sich vertiefend mit der Thematik befasst, als Ansprechgruppe fungiert und eine Aufklärung vorantreibt.
- Es besteht ein etabliertes Mobbing-Präventionsprogramm.
- Es werden Infoveranstaltungen und Einheiten zu den Themen für die SuS durchgeführt.
- Die Elternschaft wird in die Thematik eingebunden und in Informationsveranstaltungen aufgeklärt.
- Austauschprogramme und die Begegnung von SuS werden für ein gutes Schulklima gezielt gefördert.
- Es werden Workshops mit den SuS durchgeführt, in denen sie die Thematik (unter anderem spielerisch oder musisch) erarbeiten und ihr Verantwortungsbewusstsein als Gruppe stärken.

### **B.2.5 Reduktion von Hindernissen zur Anwesenheit**

- Die Räume der Schule sind so konstruiert, dass barrierefreie Zugänge vorhanden sind und eine räumliche Mobilität gewährleistet ist.

### **B.2.6 Dokumentation besonderer Unterstützungsbedarfe**

- Die Entwicklung der SuS wird in einem Portfolio dokumentiert.
- Vereinbarungen über gemeinsam festgelegte Fördermaßnahmen werden dokumentiert.
- Neben den zu ergreifenden Fördermaßnahmen wird die Leistungsentwicklung regelmäßig festgehalten.
- Förderpläne dienen als Hilfsmittel der Dokumentation des Lernprozesses
- Die unterrichtenden Lehrkräfte erhalten eine Kopie über die festgelegten Fördermaßnahmen.
- Alle SuS erhalten nach Aufnahme eine Akte, in der gemäß der Datenschutzgrundsätze wichtige Informationen über die SuS und ihre schulische Entwicklung festgehalten werden.
- In der Akte werden Dokumente wie Anamnesebogen, Interventionsregister, Diagnosematerial, klinische Diagnosen und Berichte sowie Konferenzprotokolle abgelegt.
- Nachteilsausgleiche werden in der Schülerakte/dem Schülerbogen vermerkt.
- Die Dokumentation liegt in der Verantwortlichkeit der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers, beziehungsweise die Verantwortlichkeit hierfür wird genau bestimmt.
- Alle Dokumente sind streng vertraulich, unterliegen den Datenschutzrichtlinien der jeweiligen Schule, den Datenschutzvorgaben des Landes und dürfen nur schulintern verwendet werden.
- Es wird regelmäßig ein Bericht auf Basis der dokumentierten Daten verfasst.
- Übergabedokumente der abgehenden Schulen finden besondere Berücksichtigung.
- Die Dokumentation dient der Grundlage für Gespräche mit allen Beteiligten.
- Bei Abgabe an eine andere Schule werden die Dokumente im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten der neuen Einrichtung zur Verfügung gestellt.
- Es werden Schülerlisten mit besonderen und sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen angelegt.
- Die Anzahl der SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen wird gesamt und für die unterschiedlichen Förderschwerpunkte festgestellt.
- Der Lernstand des SuS wird in jedem Fach dokumentiert und regelmäßig aktualisiert.
- Die Festlegung einer zieldifferenten Beschulung wird dokumentiert.

### **B.2.7 Inklusive Aufstellung sonderpädagogischer Strukturen**

- Unterrichtsassistenzen sind für alle SuS, nicht nur die SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen verantwortlich.
- Sonderpädagogische Fachkräfte beraten ihre KollegInnen und die Schulleitung.
- Sonderpädagogische Fachkräfte kooperieren mit externen Stellen und hospitieren in verschiedenen Klassen, um allgemeine und individuelle Förderpläne zu erstellen.

- Die Lehrkräfte qualifizieren sich für eine inklusive und förderorientierte Gestaltung des Unterrichts und des Schulalltages.

#### **B.2.8 Sensibilisierung der Schulgemeinschaft**

- Die Eltern werden für das Thema Inklusion sensibilisiert.
- Das Kollegium wird für das Thema Inklusion sensibilisiert.
- Der Leitgedanke der Inklusion wird an die Schulleitung und den Vorstand herangetragen.
- Die Schulgemeinschaft wird im Rahmen von Workshops für das Thema Inklusion sensibilisiert.
- Für die Lehrkräfte werden Fortbildungen und Literatur zum Thema Inklusion organisiert.
- Es wird eine Informationstafel zum Thema der Inklusion eingerichtet.
- Inklusion wird in den Konferenzen zum Thema gemacht und alle Mitglieder der Schulgemeinschaft in den Prozess der Inklusion einbezogen.
- Es wird eine positive Einstellung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft in Bezug auf die Inklusion geschaffen.
- Allen Beteiligten wird ihre Rolle und Verantwortung im Inklusionsprozess deutlich gemacht.
- Inklusion ist ein fester Bestandteil des Aktionsplans der Schule und wird in den Schulkonferenzen und der Gremienarbeit bearbeitet.

#### **B.2.9 Die Schule stellt Angebote zur Berufs- und Studienorientierung und -unterstützung bereit**

- Die Schule arbeitet eng mit lokalen Ausbildungsbetrieben und Studieneinrichtungen zusammen.
- Es werden Berufe und Studiengänge vorgestellt und über deren Inhalte, Anforderungen und Möglichkeiten informiert.
- Es werden Studien- und Berufseignungstests durchgeführt.
- Es werden Bewerbungstrainings angeboten.
- Es werden Studien- und Berufsberatungsgespräche durchgeführt.
- Es werden Berufspraktika ermöglicht und Praktikumsplätze vermittelt.
- Es werden persönliche Berufsberatungsgespräche angeboten.
- Es werden Berufsmessen und Hochschulen besucht.

#### **B.2.10 Individuelle Unterstützungsangebote**

- Individuelle Förderung ist fest im Leitbild der Schule verankert.
- Die SuS werden gemäß ihrem Lernstand individuell gefördert.

- Es existieren festgelegte Strukturen zu inhaltlichen, zeitlichen und organisatorischen Aspekten der individuellen Förderung in Form eines Förderkonzeptes.
- Alle Unterstützungsangebote werden dokumentiert und transparent gemacht, damit diese aufeinander abgestimmt werden können und für alle Beteiligten verbindlich werden.
- Individuelle Förderung findet im Regel- und im Förderunterricht statt.
- Die SuS werden gemäß ihrer Bedarfe im Einzelnen, in Gruppen und im Klassenverband gefördert.

### ***... Förder- und Präventionsprogramme***

- Es besteht ein Konzept zur Förderung von Kindern mit LRS.
- Es besteht ein Konzept zur Förderung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen.
- Es besteht ein Konzept zur Förderung von Kindern mit Dyskalkulie.
- Es besteht ein Konzept zur Förderung von Kindern mit ADHS.
- Es bestehen Förderkonzepte zur Förderung besonders begabter SuS/SuS mit besonderen Talenten.
- Es besteht ein Förderkonzept/Angebote zur Unterstützung von Kindern mit körperlichen Einschränkungen.
- Es wird fachlicher Förderunterricht angeboten, in denen die SuS in kleinen Lerngruppen intensiv gefördert werden.
- Begabungen und Talente werden durch die Teilnahme an Wettbewerben und musisch kreativen Projekten gefördert.
- Besonders Begabte/interessierte SuS können am Model United Nations oder der Schülerakademie teilnehmen.
- Es gibt Programme und Angebote zur Förderung der sozial emotionalen Kompetenzen, wie zum Beispiel das Programm „Faustlos“.
- Der Förderunterricht ist fester Bestandteil der Stundentafel für alle SuS.
- Es werden am Nachmittag zusätzliche Förder-AGs/Clubs angeboten.
- Es wird sowohl Einzel- als auch Gruppenförderung angeboten.
- Es wird eine Hausaufgabenbetreuung, in der SuS ebenfalls individuell gefördert werden, angeboten.
- Der Förderunterricht findet in Doppelbesetzung statt.
- Die Förderangebote werden von qualifiziertem Personal angeboten.
- Es werden den SuS computergestützte Förderprogramme, die sie zu Hause nutzen können, zur Verfügung gestellt, wie zum Beispiel der Münsteraner Lernserver. Dieser Prozess wird von den LehrerInnen soweit wie möglich begleitet.

- Das Jugendförderprogramm „Lions Quest“ zum Thema Erwachsenwerden wird eingesetzt.
- Besonders begabte SuS werden mit dem Drehtür-Modell, dem Pull-Out System oder dem Modell der Akzeleration im differenzierten Unterricht gefördert. Es besteht die Möglichkeit des Überspringens einer Klassenstufe, des Teilunterrichts in höheren Klassenstufen, der früheren Einschulung, zusätzlicher Leistungskurse.
- Für Kinder mit ADHS, Konzentrations- und Verhaltensauffälligkeiten sowie affektiven und familiären Störungen erfolgt eine Förderung durch die Schulpsychologie/Sonderpädagogik.
- Die Schulpsychologin/der Schulpsychologe bietet Einzel-, Gruppen- und Familienbetreuung an.
- Die Schulpsychologin/der Schulpsychologe bietet das Marburger Konzentrationstraining für Kinder oder Jugendliche an.
- Die Schulpsychologin/der Schulpsychologe bietet das Marburger Verhaltenstraining an.
- Die Mediation wird von älteren SuS, die als Mediatoren ausgebildet wurden, für jüngere SuS angeboten.
- Das Fach Soziales Lernen ist fest in der Stundentafel verankert. In diesem werden Themen wie Mobbing und Cyber-Mobbing besprochen und sozial-emotionale Kompetenzen gefördert.
- Es findet regelmäßig ein Klassenrat statt, der zur Vermeidung und Lösung von Konflikten genutzt wird.
- Es werden außerschulische Angebote zur Förderung besonderer Begabungen und Talente genutzt und an die SuS vermittelt.
- Es findet ein Vorbereitungskurs vor Aufnahme in die Schule statt.
- Es finden Präventionskurse in Verbindung mit außerschulischen Kooperationspartnern zu folgenden Themen statt:
  - Tabakkonsum
  - Internet und neue Technologien
  - Alkoholkonsum
  - Mobbing
  - Konfliktlösestrategien
  - Gefahren des Internets
  - Essstörungen
  - Positives Zusammenleben
  - Schülermediation
  - Drogenkonsum
  - Suchtprävention

- Sensibilisierung gegenüber Prostitution und Frauenhandel
- Photoprotektion, Tätowierung und Piercings
- Authentizität und Persönlichkeitsstärkung
- Es besteht die Möglichkeit, dass ein individueller Unterrichtsbegleiter Kinder mit besonderen Bedarfen unterstützt.
- Besonders begabte SuS werden in bestimmten Fächern zu Mentoren für andere schwächere SuS ausgebildet.
- Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung werden zieldifferent unterrichtet.

#### ***... Finanzierung der Fördermaßnahmen***

- Entstehende Kosten für spezifische Fördermaßnahmen sind in Absprache mit den Eltern und je nach finanzieller Umsetzbarkeit von der Schule und von den Eltern zu tragen.
- Die Schule und externe Träger vergeben Stipendien, mit denen eine Finanzierung von Fördermaßnahmen gewährleistet werden kann.

#### ***...es werden individuelle Förderpläne eingesetzt, die gemeinsam mit SuS, Lehrkräften, Fachkräften, Therapeuten und Eltern erstellt werden***

- Für alle Kinder werden gemeinsam mit den Eltern und SuS Förderpläne erstellt.
- Die Förderpläne werden regelmäßig überprüft und aktualisiert. Der Zeitpunkt hierfür wird im Förderplan festgelegt.
- Die Förderpläne werden in multidisziplinären Teams (Klassenleitung, Sonderpädagogin/Sonderpädagoge, Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter, Schulpsychologin/Schulpsychologe, Fachlehrkräfte etc.) erstellt.
- Es werden regelmäßige Fördergespräche in Begleitung zu den Förderplänen mit den Erziehungsberechtigten und den SuS durchgeführt.
- Es gibt eine festgelegte Vorlage für den Förderplan.
- Die Erstellung des Förderplans erfolgt im Anschluss an eine umfassende Diagnostik (Tests, Gespräche, Beobachtungen).
- Der Förderplan legt auch den zeitlichen Rahmen der Fördermaßnahmen fest.
- Die Förderpläne müssen von allen Lehrkräften im Unterricht berücksichtigt werden.
- Es existiert ein einheitliches Analyseblatt zur Überprüfung der Umsetzung von Förderplänen.
- Die SuS werden vor der Erstellung eines Förderplans schriftlich dazu befragt. Es wird ein Schülerfragebogen hierzu eingesetzt.
- Der Förderplan wird von allen Beteiligten unterzeichnet.



- Die Vertraulichkeit der Förderpläne wird gewährleistet.
- Die Förderpläne enthalten operationale Zielformulierungen.
- Der Förderplan kann zusätzliche Aufgaben zur Wiederholung, verbindliche Lernpartnerschaften oder die Entwicklung eigener Lernstrategien und Motivationstechniken beinhalten.
- Es ist auf eine gut verständliche Ausdrucksweise zu achten.
- Der Förderplan wird inhaltlich wie folgt aufgebaut:
  - Beschreibung der aktuellen Lernausgangslage
  - Bestimmung der Prioritäten für die zu erreichenden Lernfortschritte und ggf. der
  - Verknüpfung mehrerer Förderbereiche miteinander
  - Zielsetzung der Förderung
  - Konkretisierung der Fördermaßnahmen und Förderschritte
  - Zeitraum der Förderung
  - Fachliche Zuständigkeiten
  - Evaluation des Fördererfolgs mit vorher festgelegten Maßnahmen.
- Die Förderpläne werden in der Schülerakte abgelegt. Alle am Förderprozess beteiligten Personen erhalten eine Kopie.
- Die geplanten Maßnahmen gehen auch über den Schulkontext hinaus, sodass auch die Elternschaft bei der alltäglichen Umsetzung einbezogen wird.

#### **B.2.11 Koordination aller Formen von Unterstützung**

- Speziell eingerichtete Zeitfenster ermöglichen die Kommunikation und den Informationsaustausch über die zu koordinierenden Unterstützungsformen.
- Die Koordination gestaltet sich als ein Prozess, in dem die Schulleitung, das Kollegium, die Elternschaft, die SuS und externe Stellen und ExpertInnen berücksichtigt werden müssen.
- Standardisierte Testverfahren können bei der formalen Koordination der Unterstützungsform helfen.
- Abmachungen und Beschlüsse über Unterstützungsformen sind schriftlich zu dokumentieren, allen Beteiligten auszuhändigen und vertraulich zu behandeln.

#### **B.2.12 Diagnostik**

- Es existieren abgestimmte Diagnoseverfahren an der Schule.
- Der Entwicklungsstand des Kindes wird anhand von Beobachtungen und einem Entwicklungsbogen erfasst und mit den Eltern gemeinsam besprochen.
- Die Schule verfügt über angemessenes diagnostisches Material.

- Es wird ein Online-Verfahren zur erweiterten Diagnostik genutzt.
- Die VERA Kompetenztests werden zur Diagnostik genutzt.
- Eine Diagnose wird durch standardisierte und informelle Verfahren gestützt.
- Es wird ein Sprachtest zur Feststellung der Sprachkenntnisse durchgeführt.
- Die Diagnostik bezieht sich auf die Erfassung der fachlichen Kompetenzen und der individuellen Lernausgangslage sowie die soziale und emotionale Entwicklung.
- Als Methoden der Diagnostik werden Lehrerbeobachtungen, Gespräche mit Eltern, Kollegen und anderen Beteiligten, die Selbsteinschätzung der SuS, die Auswertung von Portfolios und anderen Dokumentationen des Lernstandes sowie normierte Testverfahren genutzt.
- Die Diagnose wird mithilfe der Kind-Umfeld-Analyse erstellt. Es wird nicht nur das Kind selbst, sondern auch sein Umfeld betrachtet und der Blick auf die persönlichen Ressourcen gelegt. Hierzu muss eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern stattfinden. Es werden Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen dargestellt und auf dessen Grundlage ein individuelles Fähigkeitsprofil erstellt.
- Die Diagnostik wird als erster Schritt und Grundlage der anschließenden Förderung der SuS verstanden.

#### ***...externe/ärztlich abgesicherte Diagnostik***

- Die Schule rät den Eltern eine zusätzliche externe Diagnose zur Absicherung einzuholen.
- Die Diagnose von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und Lern- bzw. Teilleistungsstörungen bzw. Krankheiten je nach Art der Erkrankung oder Störung, müssen extern medizinisch/psychologisch abgesichert sein und der Schule durch ein Attest bestätigt werden.

#### **B.2.a Evaluation und Begleitung**

- Der Inklusionsprozess wird kontinuierlich evaluiert und seine Maßnahmen fortgeschrieben.
- Der zeitliche Rahmen der Evaluation wird festgelegt.
- Es werden ein Entwicklungsfahrplan bzw. Maßnahmenplanung und feste Verantwortlichkeiten für einzelne Aufgaben definiert.
- Die Umsetzung der Maßnahmen wird von der Schulgemeinde, der Arbeitsgruppe Inklusion, der Schulleitung und dem PQM überprüft.
- Es wird ein Schülerfeedback in die Evaluation des Inklusionsprozesses an der Schule einbezogen.
- Vorgeschlagene Techniken zur Evaluation:
  - Qualitative und quantitative Datenanalyse

- Punktefeedback
- Vergleich von erhobenen Längsschnittdaten
- Abgleich von erhobenen Daten mit weiteren Hospitationen und Beobachtungen
- Die Evaluation ist Inhalt von Konferenzen und Arbeit der Arbeitsgruppe Inklusion.
- Mögliche Evaluationsinhalte:
  - Bewertung, ob die individuellen Förderpläne zur gezielten Förderung der einzelnen Kinder beigetragen haben.
  - Bewertung, ob die systemischen Maßnahmen des Inklusionskonzepts der gezielten Förderung der Kinder dienen, durch Befragung des pädagogischen Teams, der SuS sowie der Eltern.
  - Bewertung, ob die internen und externen Unterstützungssysteme der Schule zu einer gelungenen inklusiven Beschulung der Kinder beitragen.
- Auch die Rückmeldung der Schulverwaltung, der Schulsozialarbeit sowie der Elternvertretung fließen in die Evaluation ein.
- Die Evaluation wird dokumentiert.
- Die Evaluation bildet die Grundlage für die Weiterentwicklung des Inklusions-Konzeptes.

### **B.2.b Aktions- und Maßnahmenplanung**

- Mit Hinblick auf die Bedarfe der SuS werden auf personeller, räumlicher und auf der Materialebene Maßnahmen und Aktionen ergriffen, um ebendiese Bedarfe abzudecken.
- Die einzelnen Aktionen und Maßnahmen beziehen sich dabei auf:
  - Die Barrierefreiheit
  - Die räumliche Partizipation der SuS am regulären Unterricht
  - Die soziale und unterrichtliche Partizipation der SuS am regulären Unterricht
  - Spezielle und gezielte Förderungsmöglichkeiten für SuS mit besonderen Bedarfen, Fähigkeiten und Begabungen
  - Die inklusionspädagogische Aus- und Weiterbildung der Lehr- und Fachkräfte
  - Die Pädagogisch-Didaktischen Maßnahmen (eventuell die pädagogisch-didaktischen Maßnahmen)
  - Die Supervision und Reflexion
  - Die Koordination und den Informationsaustausch im Inklusionsprozess
  - Die Materialbestellung und die Verfügbarkeit von Lehr- und Lernutensilien
  - Die Sensibilisierung, Aufklärung und Öffentlichkeitsarbeit
  - Den Prozess der Diagnose
  - Die kontinuierliche Weiterentwicklung des Inklusionskonzepts

- Das Netzwerken und Zusammenarbeiten mit Kooperationspartnern und externen Fachkräften und Experten

### **B.2.c Fortbildungen**

- Die Schule unterstützt die fachliche Weiterentwicklung des Personals.
- Es gibt eine Fortbildungskoordinatorin.
- Die Schule bietet dem Personal ständige externe und interne Fort- und Weiterbildung an.
- Es werden pädagogische Tage zur Inklusion durchgeführt.
- Die Fortbildungsangebote werden frühzeitig koordiniert und dem Kollegium bekannt gegeben.
- Es werden schulinterne sonderpädagogische Fortbildungen für das gesamte Kollegium angeboten.
- Es werden Fachkräfte eingeladen, um das Thema der Inklusion und damit verbundene Fragen zu diskutieren.
- Die Lehrkräfte zeigen Interesse daran, sich in Zukunft weiterhin für inklusives Arbeiten zu qualifizieren.
- Es finden Fortbildungen in den Bereichen statt:
  - Diagnostik
  - Leistungskultur
  - Leistungsbeurteilung
  - Lernschwierigkeiten
  - Inklusion, Differenzierung und Individualisierung
  - Heterogenität
  - Interkulturalität
  - Teamteaching
  - kooperative Lernformen
  - methodische Vielfalt
  - Erstellung von Förderplänen
  - Classroom Management
  - Entwicklung einer kollegialen Feedbackkultur
  - Talent- und Begabungsförderung
  - Umsetzung von Nachteilsausgleichen
  - Beratung und Beratungstechniken
  - Kommunikation mit Eltern und SuS
  - Beobachtung der SuS

- Interne und externe Fortbildungsangebote werden auf die Bedürfnisse der Kollegen abgestimmt.
- Es werden Fortbildungsangebote aus Deutschland und von der ZfA genutzt.
- Die Fachkenntnisse des Kollegiums werden für interne Fortbildungen genutzt.
- Das Kollegium kann Fortbildungsbedarfe und Wünsche deutlich machen, welche von der Schulleitung, beziehungsweise der Fortbildungskoordination entsprechend berücksichtigt werden.
- Es wird ein Handapparat zur Professionalisierung des Kollegiums eingerichtet.

#### **B.2.d Leitbild der Schule**

- Die Schule folgt einem bestimmten Leitbild, in dem die wesentlichen Ziele, Maßnahmen, Herausforderungen, Aufstellungen und anzustrebenden Ideale herausgestellt werden.

#### **B.2.e Bezug zum Auslandsschulgesetz und internationale Gesetzgebungen**

- Die Schule bezieht sich in ihrer Aufstellung auf die Empfehlungen und Richtlinien des Auslandsschulgesetzes und internationale Gesetzgebungen und UNO- und UNESCO-Konventionen.

#### **B.2.f Hohe Fluktuation des Personals und der SuS**

- Die Schule ist sich über eine Fluktuation von Personal und SuS bewusst und reflektiert diesen Prozess.
- Diese Schule etabliert Maßnahmen, die eine soziale Stabilität und ein soziales Klima kontinuierlich gewährleisten.
- Anpassungsbereitschaft und Flexibilität werden als soziale Kompetenzen an die SuS vermittelt.

#### **B.2.g Übergänge gestalten**

- Die Schule ermöglicht einen fließenden Übergang zwischen Kindergarten und Schule.
- Die Schule ermöglicht einen fließenden Übergang in höhere und weiterführende Klassen und Schulen.
- Die Schule ermöglicht einen fließenden Übergang in das Studien- und Berufsleben durch die Vermittlung wesentlicher Kompetenzen und Informations- und Vernetzungsmöglichkeiten.
- Die Schule ermöglicht einen sprachlichen Übergang.

- Die Schule vermittelt den SuS die Differenz zwischen Mensch und Rollenträger, um Personenwechsel auf verschiedenen Ebenen nachvollziehbar zu machen.

# Inklusive Praktiken entwickeln

## C.1 Lehrarrangements organisieren

### **C.1.1 Rituale/Classroom Management**

- Der Tagesablauf des Schultags ist gut strukturiert.
- Die Lehrkräfte führen ein einheitliches Classroom Management, d.h. sie tauschen sich über pädagogische Strategien, Absprachen und Interventionen aus um ein optimales Lernumfeld zu schaffen. Hierzu zählt:
  - Klassenraum vorbereiten
  - Regeln und Verfahrensweisen planen
  - Regeln und Prozeduren unterrichten
  - Konsequenzen festlegen
  - Aktivitäten zu Schulbeginn
  - Vorbereiten des Unterrichts
  - Kooperatives Lernen
  - Beaufsichtigen und Überwachen
  - Unterrichtliche Klarheit
  - Verantwortlichkeit der SuS
  - Strategien für potentielle Probleme
  - Unterbinden von unangemessenem Schülerverhalten

### **C.1.2 Soziale Stabilität und emotionaler Halt in Lerngruppen**

- Die SuS werden in den Klassen 5 und 6 durchgehend von denselben Lehrkräften unterrichtet.
- Es gibt eine(n) von den SuS gewählte(n) Vertrauenslehrerin/Vertrauenslehrer.
- Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer unterrichtet mit einer möglichst hohen Stundenanzahl in ihrer/seiner Klasse.
- Die Lehrkräfte bemühen sich die Stärken und Bemühungen der SuS zu sehen und diese kontinuierlich zu loben und ihnen ihre Wertschätzung zu zeigen.
- Die Lehrkräfte nehmen die SuS und ihre Vielfalt ganzheitlich wahr und fördern ein soziales Miteinander.
- Neben dem zu Erlernenden werden auch soziale Ziele festgelegt, die zum Erwerb sozialer Kompetenzen beitragen.

- Die Interaktion wird durch Wertschätzung und Vertrauen geprägt und es herrscht eine positive Atmosphäre vor.

### **C.1.3 Es wird auf eine ausgewogene Gruppenverteilung- und Mischung geachtet.**

- Die SuS werden in gemeinsamen Förderstunden nach thematischen Schwerpunkten eingeteilt.
- Eine unterrichtliche Binnendifferenzierung wird eingesetzt, um gemeinsame Lerninhalte auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen zugänglich zu machen.
- Die SuS helfen einander, sodass im Fachunterricht ausgewogene Mischverhältnisse eine Voraussetzung für gemeinsames Lernen bilden.
- Es finden bestimmte Fachstunden oder -tage statt, an denen die SuS das von ihnen Erarbeitete in unterschiedlichen Lerngruppen weiter intensivieren können.

### **C.1.4 Jahrgangsübergreifender Unterricht**

- Es findet jahrgangsübergreifender Unterricht (in einem Anteil der Fächer) statt.
- Der jahrgangsübergreifende Unterricht kann den Kindern ein aktives mit- und voneinander Lernen ermöglichen.
- Die Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts findet mit Bezug auf die Merkmale, Bedarfe und Wünsche der SuS statt.
- Der Förderunterricht findet jahrgangsübergreifend statt.
- Projektstage, Arbeitsgemeinschaften, Sportveranstaltungen, die Teilnahme an Wettbewerben, Exkursionen, Austauschprogrammen und Ausflügen finden jahrgangsübergreifend statt.

### **C.1.5 Die Schule legt Wert auf die Einrichtung von kleinen Klassen/Lerngruppen.**

- Die Lerngruppen sind möglichst klein, sodass die Lehrkräfte ihre SuS bestmöglich kennenlernen, einschätzen und fördern können.
- Je nach Notwendigkeit erfolgt der Unterricht anteilig in kleineren Lerngruppen (z. B. im Fach Deutsch).
- Innerhalb des gemeinsamen Regelunterrichts werden binnendifferenzierte Lern- und Themengruppen zum selben Gegenstand eingerichtet.
- Zusätzlich zum regulären Unterricht werden die SuS individuell oder in kleinen Lerngruppen gefördert und unterstützen sich gegenseitig.
- Durch Teamteaching und dem Einsatz von weiterem Fachpersonal im Unterricht wird eine umfassendere Begleitung der SuS gewährleistet.



- Binnendifferenzierung erfolgt überwiegend im Klassenverband

#### **C.1.6 Besonderer Fokus auf Sprachförderung**

- Die Schule verfügt über ein bilinguales Unterrichtsangebot.
- Die Schule verfügt über ausgebildete DaF-Lehrkräfte.
- Die Schule verfügt über ein DaF-Förderkonzept.
- Die Schule verfügt über ein Förderkonzept für die jeweilige Landessprache.
- Der Sprachstand wird bei der Aufnahme der SuS und über ihre Schullaufbahn hinweg geprüft. Werden besondere Förderbedarfe in diesem Bereich festgestellt, werden gemeinsam mit den SuS und Eltern Unterstützungsmaßnahmen festgelegt.
- Es findet ein sprachsensibler Fachunterricht an der Schule statt.
- Es werden bei Bedarf Nachteilsausgleiche im fremdsprachlichen Bereich gewährt.
- KindergartenschülerInnen erhalten eine zusätzliche DaF-Unterrichtsstunde/ DaF-Förderung vor dem Übergang in die Grundschule.
- Bereits im Kindergarten und der Grundschule werden die SuS gemäß eines DaF-Konzeptes gefördert.
- Es wird vermehrt in kooperativen Lernformen und in einem Tandem-System gelernt.
- Die Lehrkraft unterstützt die SuS durch Scaffolding.
- Die Sprachproduktion wird durch die Bereitstellung von geeigneten Sprachhilfen im Bereich der Satz- und Textverknüpfung unterstützt, auf die die SuS bei Bedarf zugreifen können.
- Den SchülerInnen wird empfohlen zusätzlich privaten Sprachunterricht zu nehmen und ihre Sprachkenntnisse während schulfreier Zeiten zu trainieren. Die Schule stellt ihnen entsprechendes Trainingsmaterial zur Verfügung.
- QuereinsteigerInnen erhalten zusätzlichen Sprachunterricht.
- Den Sprachlehrkräften steht ein Materialpool zur Verfügung.
- Den SuS werden grundlegende Methoden, Arbeitsweisen und Techniken vermittelt, die fachübergreifend der Förderung der Sprachkompetenz dienen.
- Die Lehrkräfte beobachten aufmerksam, ob eventuelle Schwächen in der Entwicklung der Zweitsprache vorliegen. Sie sind hierfür entsprechend geschult.
- Die Schule verfügt über ein schulinternes DaF-Curriculum.
- Zu Beginn des DaF-Unterrichts wird insbesondere auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen Wert gelegt.

#### **C.1.7 Der Unterricht verfolgt das Ziel, langfristige Kompetenzen auszubilden.**

- Der Unterricht findet kompetenzorientiert statt.

- Der Unterricht trägt zur Kompetenzausbildung in den folgenden Bereichen bei:
  - Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation
  - Empathie, Toleranz, Einhalten von Normen, Team- und Kritikfähigkeit, Integrations- und Konfliktfähigkeit, Solidarität
  - Fachkompetenz Deutsch und Spanisch als Muttersprache oder Fremdsprache
  - Englisch und die Landessprache als weitere Sprachen
  - Fachwissen in Natur- und Gesellschaftswissenschaften in Kunst, Musik und Sport
  - fachübergreifende und fächerverbindende Fertigkeiten und Fähigkeiten
  - vernetztes Denken
  - Methodenkompetenz
  - Fähigkeit zur Anwendung von Methoden und Lerntechniken der Informationsgewinnung, -verarbeitung und -präsentation
  - Problemlösungs- und Entscheidungsstrategien
  - Umgang mit modernen Medien
  - Zukunftsorientiertheit
  - Fähigkeit und Bereitschaft, sich für Natur und Umwelt zu engagieren
  - Grundlagenwissen zu Globalisierung
  - Fähigkeit zur Einschätzung eigener Begabungsschwerpunkte
  - Berufs- und Studienorientierung
- Es besteht ein Methoden- und Kompetenzcurriculum.

#### **C.1.8 Es existiert ein Verfahren zur Dokumentation individueller Leistungsentwicklung**

- Die individuelle Leistungsentwicklung wird in einem einheitlichen Verfahren dokumentiert.
- Die Dokumentation wird regelmäßig aktualisiert.
- Die Dokumentation erfolgt in Absprache und regelmäßiger Information der Elternschaft.
- Die Dokumentation erfolgt standardisiert und offen.
- Die Dokumentation umfasst sowohl die Fremd- als auch die Selbsteinschätzung der SuS.
- Die Dokumente sind schulintern für die erforderlichen Stellen einsehbar, unterliegen allerdings den schulischen und landesspezifischen Datenschutzbestimmungen.

#### **C.1.9 Leistungsförderliche Leistungsbeurteilung für alle SuS**

- Die Leistungsbeurteilung erfolgt in alternativen Formen.
- Die Leistungsbeurteilung erfolgt teils durch Zensuren, teils in Berichtform.
- Die SuS erhalten differenzierte Lernzielkontrollen.

- Leistungsfeststellungen erfolgen nicht nur in Form schriftlicher Klausuren, sondern zum Beispiel auch durch mündliche Aufgabenformen, Portfolios, Vergleichsarbeiten, individuelle Lernstandsanalysen, Selbstbewertungsbögen und Kompetenzraster, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen sollen.
- Unter Umständen sind Abweichungen von allgemeinen Grundsätzen der Bewertung und eine befristete Aussetzung der Bewertung möglich.
- Die Arbeitszeit bei Lernzielkontrollen kann verändert werden.
- Es wird ein Laufzettel zur Überprüfung des Arbeits- und Lernverhaltens geführt.
- Es besteht die Möglichkeit der zieldifferenten Beschulung.
- Die SuS erhalten in einer befristeten Übergangszeit keine Noten in fremdsprachlichen Fächern.
- Die SuS erhalten einen Beurteilungsbogen über ihren Lernfortschritt als Anhang zum Zeugnis.
- Einordnen der schriftlichen und mündlichen Leistungen unter dem Aspekt des erreichten individuellen Lernstands mit pädagogischer Würdigung von Anstrengungen und Lernfortschritten, vor allem in der Grundschule.
- Stärkere Gewichtung mündlicher Leistungen, insbesondere in den Fächern Deutsch und den Fremdsprachen.
- Befristete Aussetzung der Lese-und/oder Rechtschreibleistungen bei langanhaltenden Schwierigkeiten nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Fächern und Lernbereichen. (In diesem Fall ist der Lernfortschritt verbal zu beschreiben und im Förderprotokoll zu vermerken.)
- Nutzung des pädagogischen Ermessensspielraums und zeitweiser Verzicht auf Bewertung der Rechtschreibleistung in Klassenarbeiten während der Förderphase.
- Ein „Notenschutz“ wird immer im Zeugnis vermerkt. Es wird vermerkt, auf welche Fächer sich der Notenschutz bezieht und in welchem Maße er gewährt wird.
- Alle Veränderungen der Leistungsfeststellung werden in Förderkonferenzen thematisiert und den Eltern mitgeteilt.
- SuS können aus pädagogischen Gründen versetzt werden, falls sie noch Zeit zum Erreichen der Leistungsziele benötigen.
- Einzelne Fächer können von der Benotung bis zu einem Jahr ausgenommen werden.
- Die Schule verfügt über einen festen Kriterienkatalog zur Leistungsfeststellung und-bewertung und der Erstellung von Lernentwicklungsberichten.
- Auf Antrag können Nachteilsausgleiche gewährt werden.

- Nachteilsausgleiche werden nicht auf dem Zeugnis vermerkt.
- Die Entscheidungen über Nachteilsausgleiche erfolgen anhand von Einzelfallentscheidungen.
- Das Verfahren zum Erteilen von Nachteilsausgleichen erfolgt anhand eines strukturierten Verfahrens.
- Nachteilsausgleiche können in folgenden Formen gewährt werden:
  - Bereitstellen von Aufgaben in mündlicher und schriftlicher Form
  - Verwendung von geeigneten Aufgabenvorlagen
  - Verlängerung der Arbeitszeit um bis zu 50%
  - Berücksichtigung der Belastbarkeit in Prüfungen (Arbeiten in einem getrennten Raum, Gewähren von Pausen)
  - Verwendung technischer Hilfsmittel
  - Ersatz von Prüfungsformen
  - Bereitstellung anderer Hilfsmittel (z. B. eines Wörterbuchs)
  - Niederschrift der Prüfungsarbeit durch eine Assistenz
  - Unterteilung von Prüfungen in Teilprüfungen
  - Die zusätzliche Unterstützung durch SuS oder eine Lehrkraft

#### **C.1.10 Die SuS lernen miteinander**

- Die SuS lernen in der Gruppe mit- und voneinander.
- Der Großteil des Unterrichts findet gemeinsam statt.
- Es besteht ein Patenprogramm zwischen älteren und jüngeren MitschülerInnen.
- Die SuS lernen mithilfe von kooperativen Lernformen.
- Es existiert ein Methodencurriculum, in dessen Zentrum kooperative Lernformen stehen.
- Alle Mitglieder sind gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung.
- Den SuS wird es ermöglicht, sich innerhalb bestimmter Unterstützungssysteme, Stammgruppen oder „Buddy-Systeme“ füreinander zu engagieren.
- Die Räume sind so arrangiert, dass kooperative Lernformen jederzeit umsetzbar sind.

#### **C.1.11 Die SuS werden als die Subjekte ihres eigenen Lernens gesehen**

- Die Schule unterstützt die SuS dabei selbstverantwortlich zu lernen.
- Den SuS werden die entsprechenden Methoden und Kompetenzen zum eigenverantwortlichen Lernen vermittelt.
- Den SuS wird eine hohe Selbstständigkeit in der Planung, Durchführung und Auswertung unterrichtlicher und schulischer Aktivitäten eingeräumt.

- Das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte sowie selbstverantwortliche Lernen wird als methodisches Grundprinzip verstanden.
- Das Schüler-Lehrer-Feedback ist fester Bestandteil des Unterrichts.

#### **C.1.12 Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden**

- Inklusion und Heterogenität werden zum Thema des Unterrichts gemacht.
- Die kulturelle Vielfalt wird zum Thema des Unterrichts gemacht.
- Die Vielfalt der SuS wird im Unterricht zum Thema gemacht und fließt in die Gestaltung des Unterrichts mit ein.
- Religiöse und kulturelle Feiertage werden gemeinsam gefeiert und zum Thema des Unterrichts gemacht.

#### **C.1.13 Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SuS hin geplant.**

- Es wird auf eine verstärkte Visualisierung von Unterrichtsinhalten und Aufgaben geachtet.
- Der Unterricht erfolgt binnendifferenziert.
- Äußere Differenzierung wird reflektiert und abgebaut.
- Es werden differenzierte Aufgabenstellungen eingesetzt.
- Es werden unterschiedliche Sozialformen eingesetzt.
- Durch Wochenplanarbeit, individuelle Lernvereinbarungen und Freiarbeit wird der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung getragen.
- Es werden Projektarbeiten (in Kleingruppen) durchgeführt.
- Offene und geschlossene Unterrichtsformen werden wechselnd eingesetzt.
- Den SuS werden Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Arbeit zur Verfügung gestellt.
- Der Unterricht wird in Doppelbesetzung durchgeführt.
- Es werden technische Hilfsmittel zur individuellen Förderung im Unterricht eingesetzt.
- Die Lehrkräfte werden zusätzlich durch weitere Lehr- und Fachkräfte und Praktikanten im Unterricht unterstützt.
- Es werden Feedbacksysteme vereinbart und den SuS Möglichkeiten zur Selbstkontrolle geboten.
- Es werden stufenübergreifende Neigungskurse angeboten.
- Den SuS wird Hilfe zum Erwerb effektiver Lernstrategien geboten.
- Es wird ein hohes Maß an Transparenz im Unterricht geschaffen.
- Angebote, die Transferleistungen und Verknüpfungen verlangen und „Weiterdenken“ herausfordern, werden ebenso in den Unterricht integriert wie auch Angebote für Kinder, die mehrmaliges Wiederholen, Üben und mehr Zeit benötigen.

## **C.2: Ressourcen mobilisieren**

### **C.2.1 Die Schule gründet und setzt eine Differenzierungs-, Inklusionsarbeits-/steuergruppe ein.**

- Die Gruppe besteht aus Vorstandsmitgliedern, Lehrkräften, Eltern und sonderpädagogischem Personal beziehungsweise aus einem multidisziplinären Team.
- Es sind alle Schulstufen in dem Team vertreten.
- Mögliche Aufgaben der Arbeitsgruppe sind:
  - Sammlung von inklusionsrelevanten Strukturen für die Erstellung des Inklusionskonzepts
  - Erarbeitung eines für die Schule adäquaten Inklusionsbegriffs, der als Arbeitsbasis für pädagogische Diskurse (wie bspw. pädagogische Konferenzen, pädagogische Tage) im Rahmen der Implementierung des Inklusionskonzepts fungieren kann
  - Entwicklung von Perspektiven des Inklusionsprozesses für das aktuelle und folgende Schuljahr
  - Das Setzen von Prioritäten für die nächsten Schritte des Inklusionsprozesses
  - Die Entwicklung eines Fortbildungsplans für das Personal
  - Konkrete Planung der Maßnahmen
  - Fortschreibung des Inklusionskonzeptes
  - Evaluation und Begleitung des Prozesses
  - Beratung und Begleitung der Lehrkräfte

### **C.2.2 Die Schule verfügt über eine angemessene personelle Ausstattung**

- Es wird geklärt, welche personellen Ressourcen notwendig sind, um Inklusion erfolgreich an der Schule zu verwirklichen.
- Die Schule verfügt über eine Schulpsychologin/einen Schulpsychologen.
- Die Schule verfügt über sozialpädagogische und sonderpädagogische Fachkräfte.
- Die Schule verfügt über eine Schulkrankenschwester/einen Schulkrankenpfleger.
- Die Schule verfügt über eine Logopädin/einen Logopäden.
- Die personellen Ressourcen für eine Doppelbesetzung im Unterricht sind vorhanden.
- PraktikantInnen und LangzeitpraktikantInnen im Rahmen des Freiwilligendienstes unterstützen die Lehrkräfte im Unterricht.
- Es gibt einen Inklusionsbeauftragten, der gemeinsam mit der Arbeitsgruppe Inklusion für die Koordination aller inklusiven Strukturen zuständig ist. Mögliche weitere Aufgabenbereiche sind:

- Kenntnisse zu SuS mit besonderen Bedarfen und ihrer sonderpädagogischen Bedürfnisse
  - Vertraut sein mit der gesetzlichen Situation zur Inklusion in Deutschland und im Gastland
  - Mitarbeit an Regeln zum Umgang mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen
  - Kennenlernen beziehungsweise Erarbeitung von möglichen außerschulischen Maßnahmen/Kooperationspartnern (in Zusammenarbeit mit der Schulpsychologin/dem Schulpsychologen und der Schulärztin/dem Schularzt)
  - Blick auf die praktische Umsetzung von vereinbarten Maßnahmen (z. B. Sitzordnung im Klassenzimmer, Computernutzung für Klassenarbeiten, Vorlesen von Aufgaben bei zielgleicher Beschulung, etc., der Veränderung der Aufgaben, der Herangehensweise, des Anspruchsniveaus bei zieldifferenter Beschulung etc.)
  - Beratung von Eltern
  - Beratung von KollegInnen, Schulleitung und Stufenkoordination
  - Organisation der (halb-)jährlichen Bilanz- bzw. evtl. Aufnahmeberatungen
  - Verantwortung für die Protokolle über die Bilanz- bzw. Aufnahmeberatungen
  - Anwesenheit bei den Klassenkonferenzen und Weitergabe relevanter Informationen an die Konferenzen (bei Wahrung der Vertraulichkeit)
  - Koordination der einzelnen Ansprechpartner (KlassenlehrerIn, FachkollegInnen, ExpertInnen, Schulleitung, Stufenkoordination, Psychologin/Psychologe, Eltern etc.)
  - Sprechstunde zur Beratung von Eltern und KollegInnen
  - Organisation von Fortbildungen für KollegInnen
  - Hilfe bei der evtl. Suche nach Schulbegleitungen
  - Betreuung der Schulbegleitungen
  - Zusammenarbeit mit dem Betreuer der PraktikantInnen
- Mögliche Aufgabenbereiche des sonderpädagogischen Personals sind:
    - Multiprofessionelle Kooperation mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin aufbauen
    - Organisation und Begleitung der SuS mit besonderen Bedarfen inner- und außerhalb der Klassen nach zieldifferentem und individuellem Förderplan.
    - Entwicklung und Gestaltung individueller, handlungsbezogener Lernarrangements für den Einzelfall.
    - Dokumentation der Entwicklung und Arbeitsschritte mit SuS mit besonderen Bedarfen.

- Bereitstellung klasseninterner Hilfestellungen.
- Angebot einer Kleingruppenförderung
- Beratung des Kollegiums und der Eltern
- Enger Austausch mit den Klassenlehrkräften
- Beobachtung der Entwicklung der SuS
- Teamteaching
- Mitwirkung an der Erstellung von Förderplänen

### **C.2.3 Die Schule verfügt über eine angemessene materielle Ausstattung**

- Es besteht ein Pool an Fördermaterial für die einzelnen Fächer, wie zum Beispiel Rechengeräte oder Sprachspiele.
- Pool an diagnostischen Verfahren.
- Lernprogramme für den Computer.
- Computer, Notebooks oder Tablets sind vorhanden.
- Eine Internetverbindung ist vorhanden.
- Differenzierte Arbeitsblätter zu den Lehrwerken.
- Es steht den Lehrkräften zur eigenständigen Weiterbildung ein Handapparat „Inklusion“ zur Verfügung.
- Pool an Materialien zur sensomotorischen Förderung.
- Die Schule verfügt über Materialien zur Visualisierungs-, Konzentrations- und Strukturierungshilfe.
- Die Schule verfügt über eine Bibliothek mit einer Auswahl an Prosa- und Sachliteratur in mehreren Sprachen.
- Die Schule verfügt über eine Sammlung von Verweisen auf geeignete Online-Lern- und Bildungsangebote.
- Den SuS steht ein Angebot an Sport- und Freizeitgeräten zur Verfügung, das im Unterricht verwendet und in den Pausen genutzt werden kann.

### **C.2.4 Es werden ausreichend Beratungsangebote bereitgestellt**

- Das schulische Personal steht den Eltern und SuS zur Beratung zur Verfügung (Beratung in Schul- und Erziehungsfragen, Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung, notwendige außerschulische Therapiemöglichkeiten etc.).
- Das schulische Personal kann die Eltern an außerschulische Stellen zur weitergehenden Beratung verweisen.



- Die Schule verfügt über eine Liste von außerschulischen mehrsprachigen Beratungsstellen.
- Es findet eine Beratung der Eltern im Falle von besonderen Unterstützungsbedarfen statt.
- Die Schule berät die Eltern über Therapie und Fördermöglichkeiten.
- Den SuS steht ebenfalls eine Vertrauenslehrerin/ein Vertrauenslehrer zur Verfügung.
- SchulpsychologInnen, sonderpädagogische Fachkräfte und SchulsozialarbeiterInnen beraten ihre Kollegen.
- Das Kollegium berät sich über Entscheidungen im Einzelfall.
- Die Beratungsangebote können eine eventuell notwendige Therapie oder professionelle Hilfe nicht ersetzen.
- Am Ende des Schuljahres werden alle SuS zusammen mit ihren Eltern über ihre jeweilige weitere Entwicklung beraten.
- Die Inklusionsbeauftragte/der Inklusionsbeauftragte nimmt folgende beratende Funktionen ein:
  - Unterstützung der Schulleitung bei der Klassenorganisation
  - Unterstützung der Stufenleitung(en) in der *Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems*, um individuellen Bildungskarrieren gerecht zu werden.
  - Beratung der Schulleitung bezüglich des Personaleinsatzes im Rahmen des integrierten Förderkonzepts.
  - Beratung der Schulleitung und Fortbildungsbeauftragten im Hinblick auf schulinterne Fortbildungen im Bereich der Förderung.
  - Beratung von Ressourcenaufwendungen im Förderbereich.
  - weitere Implementierung des inklusiven Schulprogramms
  - Strukturierung von einzelnen Förderkonferenzen
- Die Beratung wird kontinuierlich angeboten und es sind feste Zeiten hierfür vorgesehen.

#### **C.2.5 Dem Kollegium wird Raum und Zeit für den Austausch zur Verfügung gestellt**

- Es wird Zeit für gegenseitige Hospitationen zur Verfügung gestellt.
- Es wird Zeit für pädagogische Konferenzen bereitgestellt.
- Es wird Zeit für ausreichende Beratungsangebote bereitgestellt.
- Es wird genug Zeit für Fachkonferenzen zur Verfügung gestellt und die Möglichkeit geboten den Konferenzen anderer Fächer beizuwohnen.
- Es wird genug Zeit für Übergabegespräche und den Austausch mit FachlehrerInnen zur Verfügung gestellt.
- Es wird Zeit für Teambesprechungsstunden eingeräumt.

- Dem Personal werden je nach zeitlichem Mehraufwand Stundenkontingente, Entlastungsstunden oder eine entsprechende Vergütung zur Verfügung gestellt.
- Dem Kollegium wird die Möglichkeit der regelmäßigen Reflexion und Supervision eingeräumt.
- Die Schule verfügt über einen Raum, der von den Lehrkräften als Arbeits-, Aufenthalts-, Austausch- und Pausengelegenheit genutzt werden kann.
- Die zur Verfügung gestellten Räume und Zeiten werden in Rücksprache mit dem Kollegium stets angepasst und weiterentwickelt.

#### **C.2.6 Die Schule verfügt über angemessene, barrierefreie räumliche Ressourcen**

- Ausreichend große Klassenräume, in denen an Gruppentischen und in differenzierten Arbeitsformen gearbeitet werden kann.
- Es ist Platz für die Rückzugsmöglichkeit von einzelnen SuS vorhanden.
- Die Schule verfügt über ausreichend Differenzierungsräume.
- Die Schule verfügt über ausreichend Raum und Platz für Bewegung (Sporthalle, Schulhof, Bewegungs-/Multifunktionsraum).
- Die Räume und das gesamte Gebäude sind barrierefrei (Rampen, Fahrstühle, Lärmsolierung, barrierefreie WCs).
- Bereitstellung einer barrierefreien Transportmöglichkeit zur und von der Schule.
- Die Räume sind mit Computern, Smartboards und Internetzugang ausgestattet.
- Es stehen genug Räume für Konferenzen und Beratungsgespräche zur Verfügung.
- Es wird geprüft, inwiefern Räume eine Doppelfunktion erfüllen können.
- Es gibt genügend Platz für die Aufbewahrung von Arbeits- und Unterrichtsmaterialien.
- Die Nutzung und der Bedarf an bestehenden und weiteren Räumen werden regelmäßig evaluiert.

#### **C.2.7 Die Schulressourcen werden gerecht verteilt**

- Die Ressourcenverteilung ist gerecht und wird transparent gemacht.
- Die Verwendung und der Bedarf an Ressourcen werden regelmäßig evaluiert.
- Die Verwendung von Ressourcen soll ein Lernen und Leben der SuS unter ihren individuellen Voraussetzungen ermöglichen.

#### **C.2.8 Die Ressourcen im Umfeld der Schule werden genutzt**

- Es besteht ein Netz an Kontakten zu deutschsprachigen Therapie- und Diagnosezentren sowie Beratungseinrichtungen in Deutschland und im Gastland.

- Die Schule kooperiert mit außerschulischen Therapie-, Diagnose- und Beratungseinrichtungen.
- Externe Fachkräfte bieten ihre Dienste innerhalb der Schule an.
- Die Planung des Förderangebots im Nachmittagsbereich erfolgt auch mit außerschulischen Stellen und entsprechenden Angeboten.
- Die Schulen vernetzen sich und arbeiten im Inklusionsprozess mit anderen Schulen zusammen.

#### **C.2.9 Die Schule stellt (außer)schulische Aktivitäten bereit**

- Es wird die Teilnahme an (schulischen) Wettbewerben angeboten und organisiert.
- Es werden Klassenfahrten veranstaltet.
- Es werden Schüleraustausche organisiert.
- Es werden eintägige Exkursionen in Museen, Freizeiteinrichtungen, Betriebe etc. angeboten.
- Es besteht ein breitgefächertes Nachmittagsangebot.
- Es werden gemeinsam Schulfeste organisiert.
- Die Teilnahme an verschiedenen AGs wird angeboten.
- Die Schule stellt den SuS bestimmte Räume auch abseits des Regelunterrichts zur Verfügung.

#### **C.2.10 Die Schule bildet eine Ausbildung zum Gruppenhelfer an**

- Die Schule bietet eine Ausbildung zum Mediator und Streitschlichter an.
- Die Schule bildet eine Ausbildung zum Erste-Hilfe-Lotsen beziehungsweise Erste-Hilfe-Ausbildungen an.
- Die Schule bietet eine Ausbildung zur Leitung, Betreuung und Führung von Freizeitgruppen und Klassenfahrten an.

#### **C.2.11 Intellektuelle Herausforderungen werden geschaffen**

- Die SuS werden vor dem Hintergrund ihrer Individualität und Vielfalt ganzheitlich gefördert.
- Begabungen und Interessen von SuS werden im Unterricht aufgegriffen, thematisiert und vertieft.
- Begabungen und Interessen von SuS werden in besonderem Maße durch zusätzliche Unterrichtseinheiten, Projekte oder der Teilnahme an Wettbewerben gefördert.

#### **C.2.12 Exkursionen werden inklusiv gestaltet**

- Die notwendige Betreuung für Kinder mit besonderen Bedarfen wird auf Exkursionen sichergestellt.
- Exkursionen finden regelmäßig statt und geben insbesondere die Möglichkeit, Sozialkompetenzen und ein gemeinsames Miteinander zu stärken.
- Exkursionen werden dazu genutzt, um unterschiedliche Lernzugänge zu bieten und abstrakte Zusammenhänge zu vermitteln.

#### **C.2.13 Die Schule bietet eine Ganztagsbetreuung an.**

- Der Schulalltag richtet sich nach dem einer Ganztagschule.
- Es wird eine Hausaufgabenbetreuung und ein umfassendes Nachmittagsangebot angeboten.
- Den SuS und dem Personal stehen eine Kantine, eine Mensa oder eine Cafeteria zur Verfügung, wo insbesondere die Versorgung von Essen und Trinken im Übergang zum Nachmittagsbereich gewährleistet ist.

#### **C.2.14 Ressourcenentwicklung**

- Das Kollegium arbeitet gemeinsam an der Entwicklung neuer inklusiver Ressourcen, zum Beispiel in Hinblick auf die Sammlung und Erstellung differenzierenden Unterrichtsmaterials.
- Es ist ein Budget für die Entwicklung und Anschaffung neuer Ressourcen im Haushaltsplan der Schule eingeplant.
- Die Schule nutzt externe Beratungsangebote zur Erstellung von Kosten- und Finanzierungsplänen für die Weiterentwicklung und Bereitstellung inklusiver Ressourcen.
- Bei individuellen Inklusionsmaßnahmen und Förderangeboten wird die Elternschaft hinsichtlich der Finanzierung miteinbezogen.
- Es besteht ein Förderverein zur Unterstützung finanzieller Belange.

#### **C.2.15 Fachkenntnisse werden genutzt und es wird in multidisziplinären Teams zusammengearbeitet**

- Die Schule arbeitet in multidisziplinären Teams zusammen, um ihre SuS bestmöglich zu fördern.
- Auf diese Weise können die Fachkenntnisse des Kollegiums genutzt und für alle zugänglich und profitabel gemacht werden.
- Die Teams bestehen aus internen und externen Fachleuten und Kooperationspartnern.
- Die Arbeit in diesen Teams wird gerecht verteilt und sich gegenseitig beraten und unterstützt.
- Entscheidungen werden im Team getroffen.

- Die Aufgabenbereiche werden klar strukturiert und festgelegt.
- Die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von KollegInnen werden im Unterricht gezielt eingesetzt, um auch im Bereich des Teamteachings binnendifferenzierte Lernangebote zu schaffen.

#### **C.2.16 Die Lage der Schule**

- Die Schule ist gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar.
- Die Schule stellt Transportmöglichkeiten für ihre SuS bereit.