

Maria-Luise Braunsteiner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Roswitha Lebzelter

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1)

Lern- und Lehrprozesse gestalten

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a242>

Auf die zunehmende Wahrnehmung von Heterogenität und den damit verbundenen Fokus auf Vielfalt in allen Lebensbereichen folgt in der Bildungsdiskussion ein vermehrtes Augenmerk auf die adäquate pädagogische Antwort in einem diversitätsgerechten, inklusiven Unterricht und einer diversitätsgerechten, inklusiven Schule. Der Qualitätsrahmen für Schulen wurde vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst zur Begleitung von Schulentwicklungsprozessen entwickelt. Während die Formulierungen im Qualitätsrahmen per se wenig Bezug auf eine inklusive Schule beinhalten, wird in diesem Beitrag gezeigt, wie durch eine inklusive Lesart des Qualitätsrahmens allgemein gültige Prinzipien guten Unterrichts inklusiv interpretiert und realisiert werden können. Dabei wird der Index für Inklusion als Reflexionsinstrument für den Status quo und die Schulentwicklung herangezogen. Der Fokus liegt dabei auf dem Bereich Lern- und Lehrprozesse.

Inklusion, Qualitätsrahmen, Schulentwicklung

Schulqualität entwickeln

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden in Österreich mehrere bildungspolitische Neuausrichtungen vorgenommen, mit denen die nationale Bildungslandschaft, nicht zuletzt auch wegen der Ergebnisse in internationalen Schulleistungsstudien, auf die zunehmend präsenten Themen der Diversität, der Heterogenität, der Bildungsgerechtigkeit und der Inklusion reagiert. Diese Neuerungen reichen von der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (UN-BRK), mit der sich Österreich dazu bekennt, die Implementierung eines inklusiven Schulsystems voranzutreiben, und deren Verankerung im Nationalen Aktionsplan Behin-

derung 2012–2021 (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz 2012, verlängert 2019) bis zur Umstrukturierung der Pädagog*innenbildung zu einer Ausbildung, in der die Integration sonderpädagogischer Expertise in die allgemeine Lehrer*innenausbildung an der „Schnittstelle zu[m] Collaborative Training Model und dem Unification Model anzusiedeln“ ist (Holzinger et al., 2018, S. 67; Stayton & McCollum, 2002). Das bedeutet, dass alle Lehramtsstudierenden in einem gemeinsamen Studium Lehrveranstaltungen zu Diversität und Inklusion besuchen und es darüber hinaus die Möglichkeit gibt, im Bachelorstudium Primarstufe einen Schwerpunkt in Inklusiver Pädagogik zu absolvieren bzw. in der Sekundarstufe Allgemeinbildung Inklusive Pädagogik als (zweites) Fach zu studieren.

In Schule und Gesellschaft umfasst das Thema Diversität heute zahlreiche, mehr oder weniger wahrgenommene Facetten. Auf europäischer Ebene zielen Analysen und Programme darauf ab, Bildungsstrategien zu identifizieren bzw. zu entwickeln, die dazu beitragen, Ungleichheiten zu überwinden und den sozialen Zusammenhalt zu fördern (z.B. INCLUD-ED Consortium, 2007; OECD – Trends shaping education, 2022). Im Sinne der Menschenrechte wird von Interessensgruppen wie auch im wissenschaftlichen Fachdiskurs ein weiterer Inklusionsbegriff als Basis einer Schule gefordert, die mit Individualisierung und sozialer Kompetenz als zukunftsweisend für die Partizipation aller in der Gesellschaft auftritt (z.B. Pfahl & Schönwiese, 2022; Wocken, 2014; Booth, 2011).

Mit der Erweiterung der Schulautonomie in Österreich durch das Bildungsreformgesetz 2017 rückte die Frage nach der Weiterentwicklung von Schulen und damit der Bedarf nach einer qualitativvollen Begleitung dieser Entwicklung erneut in den Mittelpunkt. Dafür wurde der Qualitätsrahmen für Schulen (in der Folge kurz: Qualitätsrahmen; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021) entwickelt, der grundsätzlich bei allen Schularten Anwendung finden soll. Damit löst der Qualitätsrahmen die zuvor geltenden Qualitätsmanagementsysteme SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) für die Allgemeinbildung seit 2012, in denen das Bekenntnis zur Verwirklichung einer inklusiven Schule zum Ausdruck gebracht wurde, und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) seit 2004 für die Berufsbildung ab. Das „neue“ Qualitätsmanagementsystem (QMS) soll eine „deutlich elaboriertere Möglichkeit der System(weiter)entwicklung“ darstellen (Braun & Jonach, 2021, S. 4).

Ziel ist es, im Rahmen einer diskursiven Betrachtung verschiedener Qualitätskriterien durch Lehrende, Schulleitung und sonstiges schulbezogenes Personal die Stärken der eigenen Schule herauszuarbeiten, während gleichzeitig Verbesserungspotenziale identifiziert werden. Die Qualitätskriterien sind zu fünf verschiedenen Qualitätsdimensionen zusammengefasst, namentlich die Bereiche Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehung sowie Ergebnisse und Wirkungen. Innerhalb dieser Logik werden Qualitätsdimensionen mitunter in mehrere Qualitätsbereiche unterteilt. Damit sollen „die zentralen Aspekte von Schulqualität“ abgebildet werden (Qualitätsrahmen, 2021, S. 4). Der Qualitätsrahmen versteht sich gemäß der ihm vorangestellten Einleitung als Dokument in Entwicklung.

Basis für die Schulentwicklung ist eine schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe), die den Qualitätsrahmen als Ausgangspunkt verwendet. In Österreich ist dieser Prozess der Schulentwicklung allen Schulen vorgeschrieben, um Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben zu definieren und Handlungsfelder abzuleiten.

Eine diversitätssensible Lesart für heterogene Gruppen

Betrachtet man Dokumente zur Ausgestaltung von Lernumgebungen und zur Gestaltung von Unterricht, wie zum Beispiel die Merkmale guten Unterrichts von Meyer (2003) oder das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2014), oder Lehramtscurricula, die Kompetenzen angehender Lehrender beschreiben, so lässt sich eine interessante Beobachtung machen: Die Texte sind häufig so geschrieben, dass die darin genannten Qualitätskriterien unterschiedliche Lesarten, präziser Lesarten für unterschiedliche Gruppen von Lernenden erlauben bzw. erfordern, um der Tatsache zu begegnen, dass auf die explizite Nennung von Schlüsselbegriffen wie Heterogenität oder Diversität weitgehend verzichtet wird (Gogolin, 2016, S. 183f.). Dies gilt auch für den Qualitätsrahmen¹ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021), der in diesem Beitrag als Ausgangspunkt genommen wird und der sich in dieser Hinsicht von anderen Qualitätsrahmen im deutschsprachigen Raum (z.B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020; Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg, 2019; aber auch die sechs Qualitätsbereiche des deutschen Schulpreises der Robert-Bosch-Stiftung), die Diversität/Heterogenität als Kriterien/Indikatoren für Lehren und Lernen explizit anführen, unterscheidet.

Wir illustrieren diese Behauptung an einem Beispiel:

Lehrende und das weitere pädagogische Personal gestalten eine lernförderliche Lernumgebung, die von Wertschätzung, Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist. (S. 11)

Diese Aussage ist, unabhängig von ihrer Wichtigkeit und Korrektheit betrachtet, so allgemein gehalten, dass sie gleichermaßen auf eine vermeintlich sehr homogene wie heterogene Lernendengruppe angewendet werden kann, also z.B. eine Klasse für begabte Schüler*innen und eine Integrationsklasse. Die grundlegende Bedeutung ist in beiden Fällen dieselbe, die Wege zur Umsetzung können aber sehr unterschiedliche Aspekte umfassen. Somit ergeben sich, wenn das Kriterium aus einem weiten Inklusionsverständnis heraus gelesen wird bzw. wenn das Kriterium zur kritischen Prüfung einer Lernumgebung für eine sehr heterogene Lernendengruppe angewendet werden soll, besondere Fragestellungen. Diesen soll exemplarisch in diesem Beitrag für das bereits genannte Dokument des Qualitätsrahmens nachgegangen werden. Ob die Deutungsfreiheit bewusst im Qualitätsrahmen eingesetzt oder diese Intention nicht verfolgt wurde, erscheint für die Übertragung der Aussagen in die Praxis unerheblich, da die Wahl der Lesart nicht eingeschränkt wurde.

Wir können uns der genannten Aufgabe einerseits nähern, indem wir die darin formulierten Qualitätskriterien den Prinzipien einer inklusiven Schule zuordnen. Mögliche Konzepte zu letzteren werden im Abschnitt *Inklusive Unterrichtsgestaltung* kurz vorgestellt, wobei eine

Zuordnung zu den ersten fünf der sieben OECD Learning Principles (Dumont et al., 2010) zur Strukturierung verwendet wird. Damit erhalten wir im Umkehrschluss Formulierungen von Kriterien, die zur Validierung dieser Prinzipien am konkreten Schulstandort geeignet sind. Andererseits gilt es, sich die genannten Kriterien durch konkrete, auf inklusive Bildung aller Schüler*innen und auf eine inklusive Schule ausgerichtete Fragestellungen zu erschließen. Auch hierfür steht, wie wir zeigen möchten, in Form des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019, Abschnitt *Index für Inklusion*) eine geeignete Referenz zur Verfügung.

Inklusive Unterrichtsgestaltung

„Jedes Kind, jeder Mensch ist und lernt verschieden – und darin liegt für alle Beteiligten eine große Chance“ (Reich, 2014, S. 106). Inklusive Unterrichtsgestaltung wird durch den Anspruch charakterisiert, durch Individualisierung die Verschiedenheit im Lernen zu beantworten und gleichzeitig die Schule durch das gemeinsame Lernen zu einem Modellraum einer sozial-kooperativen Gesellschaft zu machen. Dieser Prozess ist mit der Zielsetzung verbunden, Schule an die Bedarfe der Schüler*innen statt Schüler*innen an die Schule anzupassen (Arndt & Werning, 2016; Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Sturm, 2013).

Mittlerweile liegen verschiedene Entwürfe vor, um eine inklusive Unterrichtsgestaltung zu konkretisieren (z.B. Stähling & Wenders, 2021). Eine besondere Rolle wird dabei offenen Unterrichtsformen, der Ko-Konstruktion von Wissen und der Betonung des individuellen Lernfortschritts zugeordnet (z.B. Werning & Lütje-Klose, 2012; Reich, 2014). Darüber hinaus scheint dahingehend ein Konsens zu bestehen, dass ein inklusiver Unterricht immer in einen größeren Rahmen einzubetten ist und somit Schulkultur, gemeinsame Verantwortung und Interaktion und Kooperation auf Schulebene umfasst (Rolf, 2007; Werning, 2013).

Mit dem Ziel, die wiederkehrenden Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung zu Indikatoren für gute Lernumgebungen zusammenzufassen, entwickelte die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) auf der Grundlage von umfassenden Metaanalysen sieben Prinzipien, die eine Basis für die „Lernumwelten für das 21. Jahrhundert“ (Dumont et al., 2010, S. 35) darstellen sollen. Braunsteiner et al. (2018) haben gezeigt, dass die Prinzipien des OECD-Modells mit Konzepten des inklusiven Umgangs mit Heterogenität im Unterricht, aber auch mit den Forschungsergebnissen von John Hattie (Hattie & Zierer, 2018) kompatibel sind. So erscheinen beispielsweise in den ersten fünf OECD-Prinzipien die zentralen Inklusionsaspekte der Individualisierung und des kooperativen Lernens in mehrfacher Form (vgl. Tabelle 1.1 in Braunsteiner et al., 2018, S. 31). Dem Lernen an sich, sozialen Beziehungen und Emotionen, Lernausgangslagen und Selbstwirksamkeitserfahrungen, aber auch höchstmöglichen Abschlüssen der Schüler*innen werden in diesen Konzepten hohe Priorität eingeräumt. Dies zeigt die Anschlussfähigkeit eines inklusiven Zugangs an Konzepte erfolgreicher Lernumgebungen, die diesen Zugang nicht explizit als Prämisse voranstellen.

Versucht man Leitlinien für eine inklusive Unterrichtsgestaltung aufzustellen, um darin die verschiedenen Diskursbeiträge zu verdichten, so ist aufgrund des vorher Gesagten eine Einbettung in einen Schulentwicklungsprozess sinnvoll. Im Kontext des Qualitätsrahmens er-

laubt die Analyse von Braunsteiner et al. (2018) die Qualitätskriterien aus der Qualitätsdimension 3, Lernen und Lehren, über ihre Zuordnung zu den fünf ersten OECD-Prinzipien mit den Merkmalen inklusiver Schulen zu verknüpfen und somit einer bestimmten Lesart entsprechend auf Entwicklungsfragen der eigenen Schule zu beziehen. Wir werden dies exemplarisch im Abschnitt *Qualitätsbereich Lern- und Lehrprozesse gestalten* zeigen.

Index für Inklusion

Mit der Bedeutung von Inklusion in der Bildungsdiskussion entstand der Bedarf nach Leitfragen für einen kritischen Diskurs zu einer Schulentwicklung unter einer inklusiven Prämisse (Booth & Ainscow, 1998; Booth 2011). In den 1990er Jahren wurde von Booth und Ainscow in England der Index für Inklusion entwickelt und im Jahr 2000 erstmals veröffentlicht (Booth et al., 2000). Dieses Dokument und seine späteren Überarbeitungen erfüllen nach Werning (2014) den genannten Bedarf nach einem international etablierten Leitfaden für die Schulentwicklung, der dazu beitragen soll, nachhaltige Ergebnisse zu erzielen, die weit über ein output-orientiertes Verständnis von Entwicklung hinausgehen (Booth & Ainscow, 2019, S. 8–11). In diesem Kontext vertritt der Index

ein prozessbezogenes Verständnis von Inklusion und lädt zur Reflexion des bisherigen und zur Planung des weiteren Entwicklungsprozesses von Bildungseinrichtungen ein (Boban & Hinz, 2017, S. 46).

Der Index für Inklusion stellt keine Handlungsanleitung dar, auch wenn er vielfältige Optionen für die Praxis exemplarisch anführt, sondern ist eine Sammlung von Indikatoren für Inklusion, die mit Hilfe eines Repertoires an Fragen an ein System untersucht werden können. Damit wird eine intensive Auseinandersetzung mit der momentanen Situation ermöglicht, die entlang der drei Dimensionen Inklusive Kulturen, Inklusive Strukturen und Inklusive Praktiken geführt wird (Werning, 2014; Booth & Ainscow, 2019). In seinem Zugang ist der Index als Diskussionsrahmen mehr noch als die OECD-Prinzipien für Unterricht auf der Ebene einer gesamten Schule und teils darüber hinaus angesiedelt und damit für eine Sichtweise geeignet, die Inklusion als eine Grundlage für Schulentwicklung sieht. Gleichzeitig wird der Erfolg von Schulentwicklungsmaßnahmen in diesem Bereich von deren Konkretisierung bis hinein in die Unterrichtsprozesse in heterogenen Lernendengruppen abhängen. Diese Konkretisierung wird im folgenden Abschnitt exemplarisch versucht.

Qualitätsbereich Lern- und Lehrprozesse gestalten

Die Intention dieser Beitragsreihe ist aufzuzeigen, wie eine inklusive Lesart mit Unterstützung des Index für Inklusion erlaubt, den bestehenden Qualitätsrahmen diversitätssensibel für die Schulentwicklung zu verwenden. Dies wird im Folgenden exemplarisch für *ein Qualitätskriterium* aus dem Qualitätsbereich *Lern- und Lehrprozesse gestalten* dargelegt.

Weitere Publikationen der Mitglieder der wissenschaftlichen Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik im Verbund der Pädagogischen Hochschulen Nord-Ost, die sich den anderen Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens zuwenden, sind in Vorbereitung.

Qualitätskriterium zur lernförderlichen Lernumgebung

Der Qualitätsrahmen listet als erstes Qualitätskriterium in der Dimension Lernen und Lehren:

Lehrende und das weitere pädagogische Personal gestalten eine lernförderliche Lernumgebung, die von Wertschätzung, Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist. (S. 11)

Der Begriff „lernförderlich“ kann inhaltlich unterschiedlich gedeutet werden und berührt somit mehrere der OECD-Prinzipien für Lernumwelten: Das Kriterium der Lernförderlichkeit erfüllt eine Lernumgebung sicher dann, wenn der Bildungserfolg der Lernenden im Mittelpunkt steht, was dem ersten OECD-Prinzip entspricht, aber sich auch als zentrales Merkmal inklusiver Schulen bei Arndt und Werning (2016) oder Tomlinson (2014) wiederfindet. Zusätzlich bezieht sich „lernförderlich“ auf die Lernmotivation, die im dritten OECD-Prinzip genannt wird, und durch das Attribut der wertschätzenden und respektvollen Begegnung ist ein Konnex zur Haltung der Lehrenden (Hattie & Zierer, 2018, S. 26–27) gegeben. Letzteres gilt weit hin als ein Schlüsselmoment für gelingende Inklusion (Prenzel, 2014). Schließlich kann der Aspekt der „gegenseitigen Unterstützung“ inklusiv als eine Aktivität der Lernenden untereinander gesehen werden, womit die Fragen des kooperativen Lernens (z.B. Brüning & Saum, 2009) bis hin zur Entwicklung zu einer Teamschule (Amrhein & Reich, 2014) angesprochen werden. Dies ist aus unserer Sicht ein geeignetes Beispiel dafür, wie die Lesart über die Deutung eines Kriteriums entscheidet. Es stellt sich beim Lesen die Frage, an welchem Punkt ein Kompromiss eingegangen wird. Will oder kann man eine lernförderliche Umgebung schaffen, die wirklich allen Lernenden gerecht wird? Werden alle Lernenden unabhängig von ihren intellektuellen, motorischen, kulturellen und sozial-emotionalen Voraussetzungen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt oder trifft man eine Vorauswahl? Werden kooperative Lernformen so eingesetzt, dass jede*r sich beteiligen kann?

Der Zugang, Schulentwicklung reflektierend und dialogisch über gerade solche Schlüsselfragen aufzubauen, entspricht der Idee hinter dem Index für Inklusion (siehe Abschnitt *Eine diversitätssensible Lesart für heterogene Gruppen*). Die wesentliche Hilfestellung, die der Index dabei bietet, ist die Konkretisierung der recht unspezifischen Fragen, die exemplarisch im vorigen Absatz angeführt wurden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Indikatoren und Fragen des Index, die dem eingangs als Beispiel gewählten Qualitätskriterium zur lernförderlichen Lernumgebung zugeordnet werden können. Die vorgestellte Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, insbesondere da die individuelle Situation einer bestimmten Schule eine andere Fragenswahl sinnvoll machen kann.

A1.1 Jede*r fühlt sich willkommen (S. 102)
(d) Ist die Schule ein einladender Ort für Menschen, die vor Kurzem aus anderen Landesteilen oder Ländern angekommen sind?
(t) Fühlen sich die Kinder und Jugendlichen für ihre Räume und Lernbereiche verantwortlich?
A1.3 Kinder und Jugendliche arbeiten konstruktiv zusammen (S. 104)
(a) Interessieren sich die Kinder und Jugendlichen untereinander dafür, wie sie leben und was sie lernen?
(g) Ermutigen alle Mitglieder des Schulpersonals die Schüler*innen, in den Pausen sowie vor und nach dem Unterricht Beziehungen aufzubauen?
(k) Wissen Kinder und Jugendliche, wie sie anderen und andere ihnen helfen können?
(q) Erkennen die Kinder und Jugendlichen die Leistungen von anderen an – unabhängig vom Leistungsniveau?
(r) Verstehen die Schüler*innen, dass nicht alle Mitschüler*innen die Schulregeln gleich gut erfüllen können?
(s) Sagen die Schüler*innen dem Schulpersonal Bescheid, wenn sie oder andere Unterstützung brauchen?
A1.4 Schulpersonal und Schüler*innen gehen respektvoll miteinander um (S. 105)
(a) Werden alle respektvoll und mit dem gewünschten Namen in der richtigen Aussprache angesprochen?
(h) Spüren die Schüler*innen, dass die Lehrpersonen und andere Mitglieder des Schulpersonals sie mögen?
(o) Können die Kinder und Jugendlichen darauf vertrauen, dass sie ernst genommen werden, wenn sie sagen, dass sie ein Problem haben?
(p) Können die Kinder und Jugendlichen darauf vertrauen, dass sie Unterstützung bekommen, wenn sie Schwierigkeiten haben?
(q) Werden alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sowohl als Lernende als auch als Lehrende betrachtet?
(v) Sprechen Mitglieder des Schulpersonals auch dann respektvoll mit den Schüler*innen, wenn sie verärgert oder frustriert sind?

A2.6 Alle Kinder und Jugendliche erfahren die gleiche Wertschätzung (S. 118)
(d) Vermeiden es die Erwachsenen, bestimmte Kinder und Jugendliche anderen vorzuziehen, und achten sie darauf, sich nicht von Gefühlen der Abneigung gegen bestimmte Kinder und Jugendliche beeinflussen zu lassen?
(e) Wird das Lernen von stillen Kindern und Jugendlichen genauso unterstützt wie das derjenigen, die sich aktiv beteiligen?
(f) Vermeiden es die Erwachsenen, einzelne Kinder und Jugendliche zu beschämen?
(k) Vermeidet es das Schulpersonal, einzelnen Schüler*innen aufgrund von Prüfungsergebnissen das Gefühl zu geben, mehr oder weniger wert zu sein als andere?
(o) Werden die Anstrengungen von Schüler*innen mit geringeren Leistungen genauso häufig gewürdigt wie die von Schüler*innen mit guten Leistungen und guten Prüfungsergebnissen?
(t) Vermeidet es das Schulpersonal, Schüler*innen hierarchisch in „normale“ Schüler*innen, Schüler*innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf/individuellem Bildungsbedarf“ oder „Inklusionskinder“ einzuteilen?
C2.1 Die Lernaktivitäten werden mit Blick auf die Vielfalt aller Schüler*innen geplant (S. 186)
(b) Decken die Materialien in der Schule die Hintergründe, Erfahrungen und Interessen aller Kinder und Jugendlichen ab?
(e) Schließen die Lernaktivitäten ebenso Partner- und Gruppenarbeit wie Einzelarbeit und Arbeit mit der ganzen Klasse ein?
(g) Trägt das Lernangebot zum Lernen aller Schüler*innen bei?
(l) Ist die Planung darauf ausgerichtet, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu erkennen und abzubauen, und werden dabei alle Kinder und Jugendlichen berücksichtigt?
(p) Werden die Lernangebote gegebenenfalls so angepasst, dass Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen auch im Sportunterricht, bei praktischer Arbeit sowie in Physik (bei Optik und Akustik) Wissen und Fertigkeiten erwerben können?
C2.4 Die Schüler*innen gestalten ihr eigenes Lernen aktiv mit (S. 189)
(b) Werden die Kinder und Jugendlichen darin bestärkt, ihre Fähigkeit zum eigenständigen Lernen auszubauen?
(j) Ist die Unterstützung für Kinder und Jugendliche so ausgerichtet, dass sie Fortschritte machen, indem sie auf vorhandenes Wissen und Fähigkeiten aufbauen?
(k) Können die Schüler*innen die Bibliothek und die digitalen Hilfsmittel selbstständig benutzen?

(s) Gibt es in der Schulgemeinschaft Personen, die Kinder und Jugendliche dabei beraten, welche Unterstützung sie für ihre Lernprozesse brauchen?
C2.8 Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf (S. 193)
(a) Spiegelt die Art und Weise, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene miteinander umgehen, die positive und respektvolle Kultur der Schule wider?
(h) Wird gesehen, dass keine gute Arbeitsatmosphäre entstehen kann, solange sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene als gegnerische Parteien fühlen?
(t) Haben die Kinder und Jugendlichen das Gefühl, dass unabhängig von Geschlecht, sozialer Schicht und ethnischer Herkunft fair mit ihnen umgegangen wird?

Tabelle 1: Indikatoren mit ausgewählten Fragen zu lernförderlicher Lernumgebung (Seitenangaben beziehen sich auf Booth & Ainscow, 2019).

Die Bezeichnungen bei den in der Tabelle angeführten Indikatoren ermöglichen die Orientierung: Beispiel C2.8: C ist die Dimension „Inklusive Praktiken entwickeln“; 2 ist der 2. Bereich „Das Lernen orchestrieren“; 8 ist der 8. Indikator in diesem Bereich. Grundsätzlich strukturieren die Dimensionen den Entwicklungsprozess entlang der Kulturen, Strukturen und Praktiken, helfen die Indikatoren die Bereiche für die Entwicklung zu identifizieren und unterstützen die Fragen die detaillierte Reflexion, sodass herausfordernde Themen gefunden und angesprochen werden.

Weiterarbeiten mit dem Index für Inklusion

Ein zentraler Aspekt der Inklusion ist die Notwendigkeit individueller Lösungen nicht nur für einzelne Schüler*innen, sondern insbesondere auch für einen Schulstandort, da jede Schule eine unterschiedliche Diversität unter Lernenden, Lehrenden, anderem Schulpersonal und Eltern bzw. Erziehungspartner*innen hat. Ebenso unterscheiden sich die Rahmenbedingungen, die an Schulen vorgefunden werden. Eine inklusionsorientierte Schulentwicklung kann daher keine fertigen Lösungen anbieten, sondern stößt den Findungsprozess zur passenden Lösung an.

Liest man im Abschnitt „Lern- und Lehrprozesse“ im Qualitätsrahmen (S. 11–13) mit der im vorigen Abschnitt beispielhaft vorgestellten Lesart weiter, springen weitere Anknüpfungspunkte für eine inklusive Lesart ins Auge – beispielsweise sei hier auf Fragen zur Haltung gegenüber Lernenden, die Unterstützung der Kooperationsfähigkeit innerhalb der Lernenden-gruppe oder die methodische Vielfalt im Unterricht verwiesen. Zu fast allen Qualitätskriterien des besprochenen Abschnitts des Qualitätsrahmens bietet wiederum der Index für Inklusion Indikatoren und Fragen, die für eine Reflexion zum Status quo geeignet sind und Leitlinien für die Deutung der Kriterien bzw. für eine Entwicklung einer inklusiven Lesart darstellen. Begleitend zu den Dimensionen, Indikatoren und Fragen von Booth & Ainscow (2019), die den ei-

gentlichen Index für Inklusion ausmachen, bietet deren Publikation aber auch ein Phasenmodell mit zeitlicher Strukturierung, ein Menü von inhaltlichen Impulsen und viele Erfahrungsberichte und praktische Arbeitsanregungen aus dem deutschsprachigen Raum.

Im Regelfall obliegen die Leitung und Steuerung des Schulentwicklungsprozesses der Schulleitung. Hierbei wird sowohl im Index für Inklusion als auch in anderen Publikationen (z.B. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2018, S. 112–119) betont, dass auch der Leitungsprozess inklusiv gestaltet sein sollte. Dies umfasst einerseits die Wertschätzung der Potenziale und Ressourcen der Mitarbeiter*innen durch die Schulleitung und andererseits eine Entscheidungsfindung auf einer breiten Basis. Partizipation, das Bildungsziel für alle in einer inklusiven Schule, sollte auch ein fixes Element der Entwicklungsprozesse einer Schule darstellen. Ein Planspiel, mit dessen Hilfe Schulentwicklungsprozesse vor dem Hintergrund des Index für Inklusion durchgespielt werden können, wurde vor Kurzem entwickelt (Lebzelter & Lebzelter, 2022, im Druck).

Schließlich sei mit Imhäuser (2015, S. 7) darauf verwiesen, dass

Inklusion selbst ein Verändern des Bestehenden in einem langen, offenen Prozess [ist]. Inklusion ist wie eine Expedition in eine für uns alle neue Landschaft.

Irrtümer auf dieser Expedition sind möglich, auch jede inklusive Lesart der Qualitätskriterien des Qualitätsrahmens wird einer Entwicklung unterliegen.

Conclusio

Schulentwicklung findet immer in einem äußeren Denkraum statt, der die Kompetenzen und Rahmenbedingungen der in der jeweiligen Schule agierenden Menschen abbildet. Es ist dieser Denkraum, der darüber entscheidet, in welche Richtung Schule sich entwickelt. Dokumente wie der Qualitätsrahmen sind Konstrukte, die erst durch die angelegten Vorstellungen von Schule und Bildung und deren gesellschaftliche Dimension eine Realität erhalten. Möchte man Schule neu denken und das Ziel eines höheren Grades von Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und sozialer Kompetenz anstreben, so ist der Denkraum das Entscheidende. Wenn wir Inklusion aus menschenrechtlichen wie aus sozialpolitischen Überlegungen als eine alternativlose Grundlage für Bildung und Gesellschaft ansehen, können wir uns mithilfe des Qualitätsrahmens und des Qualitätsmanagements zu einer inklusiven Schullandschaft entwickeln. Für diese Prämisse soll der hier erarbeitete Konnex zum Index für Inklusion eine Unterstützung geben.

Literaturverzeichnis

- Amrhein, Bettina & Reich, Kersten (2014). Inklusive Fachdidaktik. In Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 31–44). Waxmann.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2019). *Orientierungsrahmen Schulqualität. Vollständige und erweiterte Fassung*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (ifbq). Online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/3874838/e304801ad4f32dd9f032466c7b3910c2/data/-orientierungsrahmen-2019.pdf>
- Biewer, Gottfried, Böhm, Eva Theresa & Schütz, Sandra (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In Gottfried Biewer, Eva Theresa Böhm & Sandra Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Kohlhammer.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017). Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In Ines Boban & Andreas Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 32–50). Klett Kallmeyer.
- Booth, Tony (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41 (3), 303–318.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (Hrsg.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Routledge.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Hrsg. und Übers.; 2. Aufl.). Beltz.
- Booth, Tony, Ainscow, Mel & Black-Hawkins, Kristine (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Vaughan, M. & Shaw, L., Hrsg.). CSIE.
- Braun, Helga & Jonach, Michaela (2021). Vorwort. *Erziehung und Unterricht* 171(9–10), 3–9. Online unter: https://www.qms.at/images/euu_bmbwf_qms-sonderedition_2022.pdf
- Braunsteiner, Maria-Luise; Fischer, Christian; Kernbichler, Gerda; Prengel, Annedore & Wohlhart, David (2018). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Bd. 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen*. Band 2. NDS.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Online unter: <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>, abgerufen am 30.03.2022.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung*

der UN-Behindertenrechtskonvention. *Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Online unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>, abgerufen am 04.04.2022.

Dumont, Hanna; Istance, David & Benavides, Francisco (Hrsg.; 2010), *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (S. 296–317). Beltz.

Gogolin, Ingrid (2016). Bedingungen und Effekte guten Unterrichts mit einer heterogenen Schülerschaft. In Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz G. Holtappels, Miriam M. Gebauer & Franziska Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. (S. 183–187). Waxmann.

Hattie, John & Zierer, Klaus (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erw. Aufl.). Schneider.

Helmke, Andreas (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer.

Holzinger, Andrea, Feyerer, Ewald, Grabner, Roland, Hecht, Petra & Peterlini, Hans Karl (2018). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Bd. 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>

Imhäuser, Karl-Heinz (2015). Vorwort. In Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.), *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung* (S. 6–7). Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

INCLUD-ED Consortium (2007). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, Project 1*. Brussels: European Commission.

Lebzelter, Roswitha & Lebzelter, Thomas (im Druck). Planspiel Inklusion. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13)

OECD (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>

Meyer, Hilbert (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik* 10, 36–43).

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051*. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.; 2018). *Inklusion ist machbar. Das Erfahrungshandbuch aus der kommunalen Praxis*. Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Pfahl, Lisa & Schönwiese, Volker (2022). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In Anne Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 287–303). Springer VS.

Prenzel, Annedore (2014). Halt gebende pädagogische Beziehung in der inklusiven Grundschule. In Susanne Peters & Ulla Widmer-Rockstroh (Hrsg.). *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 64–72). Grundschulverband.

Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.

Rolff, Hans-Günter (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.

Stähling, Reinhard & Wenders, Barbara (2021). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag.

Stayton, Vicki D. & McCollum, Jeanette (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education* 25 (3), 211–218. <https://doi.org/10.1177/088840640202500302>

Sturm, Tanja (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Reinhardt.

Tomlinson, Carol Ann (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. U.N. Doc. A/RES/61/106.

Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung*. utb.

Werning, Rolf (2013). Inklusive Schulentwicklung. In Vera Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 51–63). Kohlhammer.

Werning, Rolf (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4), 601–623.

Wocken, Hans (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen (Teil 1). *Gemeinsam leben* 22 (1), 52–62.

Anmerkungen

¹ Die textliche Analyse des Qualitätsrahmens im Hinblick auf Heterogenität (S. 16 im Kontext von „professionell zusammenarbeiten“), Diversität (S. 12 als Qualitätskriterium für die Schulleitung im Kontext von professionellem Umgang und S. 18 für die Lehrenden und weiteres pädagogisches Personal im Kontext von Persönlichkeitsbildung und im Glossar) und Inklusion (kein Treffer) ist wenig ertragreich. Das Inklusions-Diversitäts-Verständnis wird darin hauptsächlich durch eigene Haltung(en) (S. 8; S. 11) und wenig durch tatsächliche Indikatoren verwirklicht und mit Differenzierung (S. 12 und im Glossar) umrissen. Insofern erscheint der Qualitätsrahmen als ein gutes Beispiel, um die Bedeutung der „Lesart“ zu veranschaulichen.

Autorinnen

Maria-Luise Braunsteiner, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ

Senior Lecturer an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Lehre, Forschung, Hochschulentwicklung im Bereich inklusiver Bildung. Stellvertretende Vorsitzende des Qualitätssicherungsrats für die Pädagog*innenbildung in Österreich seit 2013, Internationale Kooperationen, Forschungsprojekte und Publikationen im Kontext Inklusion und Pädagog*innenbildung; Mitherausgeberin des Index für Inklusion (2017/2019) für deutschsprachige Gebiete. Kontakt: maria-luise@braunsteiner.com



Roswitha Lebzelter, Mag.^a, MEd,

lehrt, forscht und publiziert im Kontext Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Ihr Interesse gilt u.a. der Inklusion als Querschnittsthema für alle Studierenden und Lehrenden sowie der inklusiven Schulentwicklung. Für die Dissemination dieser Expertise konzipiert und leitet sie Hochschullehrgänge im Kontext Diversität/Inklusion.

Kontakt: roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at