

Heimlich, Ulrich; Wilfert de Icaza, Kathrin  
**Qualität inklusiver Schulentwicklung - Erste Konsequenzen für die  
Lehreraus- und -weiterbildung**

*Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, S. 104-119*



Quellenangabe/ Reference:

Heimlich, Ulrich; Wilfert de Icaza, Kathrin: Qualität inklusiver Schulentwicklung - Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, S. 104-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147505 - DOI: 10.25656/01:14750

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147505>

<https://doi.org/10.25656/01:14750>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**VEP**

[www.vep-landau.de](http://www.vep-landau.de)

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Lehrerbildung auf dem Prüfstand  
Teacher Education under Review**

---

**7. Jahrgang 2014  
2. Heft**

**Verlag**

Empirische Pädagogik e. V.  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166  
E-Mail: info@vep-landau.de  
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

**Umschlaggestaltung**

Harald Baron

**Druck**

DIFO Bamberg

**Zitiervorschlag**

Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.). (2014). Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

ISBN 978-3-944996-12-7

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2014

## Inhalt

Ewald Kiel und Sabine Weiß	
Editorial: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf.....	101
<b>Originalarbeiten</b>	
Ulrich Heimlich und Kathrin Wilfert de Icaza	
Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung .....	104
Julia Košinár	
Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats.....	120
Colin Cramer, Samuel Merk und Bärbel Wesselborg	
Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale .....	138
Bärbel Wesselborg, Karin Reiber, Petra Richey und Thorsten Bohl	
Untersuchung der Lehrgesundheit im Mixed-Method-Design unter Verwendung von Videografie .....	157
Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler und Karl-Heinz Arnold	
Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz .....	175
Dirk Lehr, Marcus Eckert, Kristina Baum, Hanne Thiart, Elena Heber, Matthias Berking, Bernhard Sieland und David Ebert	
Online-Trainings zur Stressbewältigung – eine neue Chance zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf? .....	190
Liste der Gutachterinnen und Gutachter .....	213
Impressum .....	215

# Contents

## Articles

Ulrich Heimlich and Kathrin Wilfert de Icaza Quality of inclusive school development – First consequences on teacher education.....	104
Julia Košinár Type specific handling of challenges during the second phase of teacher training.....	120
Colin Cramer, Samuel Merk and Bärbel Wesselborg Mental exhaustion of teachers. Representative comparison of occupational groups under control of profession-related variables.....	138
Bärbel Wesselborg, Karin Reiber, Petra Richey and Thorsten Bohl Investigation of teacher’s health in a mixed-methods-design study using videography.....	157
Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler and Karl-Heinz Arnold Stress and strain in the perspective of students career choice motiva- tion: the conservation od resources theory.....	175
Dirk Lehr, Marcus Eckert, Kristina Baum, Hanne Thiart, Elena Heber, Matthias Berking, Bernhard Sieland and David Ebert Online Stress-Management-Interventions – an effective approach to foster mental health in school teachers?.....	190

## Originalarbeiten

# Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung

Ulrich Heimlich und Kathrin Wilfert de Icaza

Inklusive Schulen sind auf eine gute Qualität ihres Bildungsangebotes angewiesen. Im Rahmen des „Begleitforschungsprojektes Inklusive Schulentwicklung (BIS)“ wird deshalb eine „Qualitäts-skala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)“ erarbeitet. Im folgenden Beitrag wird der Konstruktionsprozess der Skala vorgestellt. Außerdem werden erste Ergebnisse aus dem QUIS-Pretest an 10 Schulen aller Schulformen in Bayern präsentiert. Inklusive Schulentwicklung als Mehrebenenmodell liegt auch den Überlegungen zu ersten Konsequenzen für die Lehrerbildung zugrunde.

Schlagwörter: inklusive Qualität – inklusive Schule – Lehrerbildung – Schulentwicklung

## 1 Problemstellung der QUIS-Studie

Die Ausgangshypothese der Teilstudie QUIS im Projekt BIS bezieht sich auf den Zusammenhang von Inklusion und Qualität in Schulen. Inklusive Schulen benötigen eine hohe pädagogische Qualität (vgl. Heimlich, 2003, 2009; Heimlich & Jacobs, 2001; Heimlich & Kahlert, 2012; Metzger & Weigl, 2010, 2012; Mittendrin e. V., 2012; Moser, 2012; Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick & Gasteiger-Klicpera, 2013; Wilhelm, Eggertsdóttir & Marinósson, 2006; Wocken, 2011). Ungeklärt ist bislang in der internationalen Inklusionsforschung die Frage, wie inklusive Qualität gemessen werden kann. In der geplanten Studie soll dazu ein Messinstrument entwickelt und erprobt werden, um empirisch fundierte Aussagen zur inklusiven Qualität an bayerischen Schulen machen zu können. Insgesamt ist bei der QUIS-Studie zu bedenken, dass die Skala an der Nahtstelle zwischen Wissenschaftssystem und Schulsystem entwickelt wird und somit im Spannungsfeld zwischen objektiv-deskriptiven Forschungsinteressen auf der einen Seite und normativ-handlungsorientierten Praxisinteressen auf der anderen Seite steht. Auf der Basis dieser Ausgangshypothese wurde eine internationale Literaturrecherche zum Thema „Inklusion und Qualität in Schulen“ durchgeführt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass eine solche Skala zur Messung inklusiver Qualität in Schulen, die die gängigen Gütekriterien erfüllt, nicht vorliegt. Im Unterschied zum „Index für Inklusion“ (vgl. Booth & Ainscow, 2002) ist in der QUIS auch der Beitrag der sonderpädagogischen Förderung zur inklusiven Schulentwicklung mit einbezogen (vgl. Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; Kronig, 2007; Lütje-Klose, Langer, Serke & Urban, 2012; Preuss-Lausitz, 2005;

Wember & Prändl, 2009). Von inklusiver Qualität wird dann gesprochen, wenn auf den Ebenen Kinder und Jugendliche, Unterricht, Team, Schulkonzept und externe Vernetzung alle Beteiligten teilhaben und etwas beitragen können (vgl. Benkmann, Chilla & Stapf, 2012; Thoma & Rehle, 2009; Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2011; Werning & Baumert, 2013). Basis dieser Überlegung ist das Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung (Abb. 1).

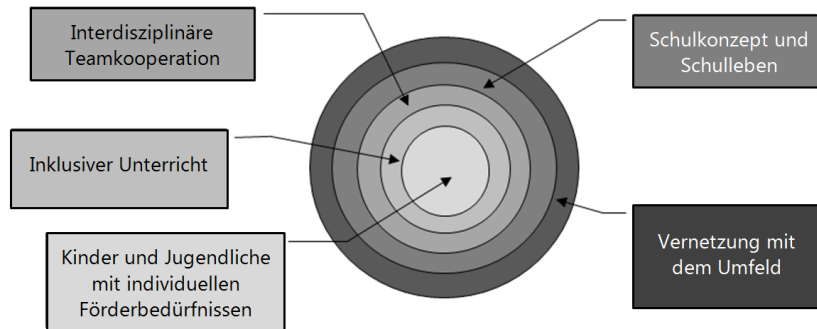


Abbildung 1: Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung

Vor diesem Hintergrund soll die „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)“ als objektives, valides und reliables Instrument der Inklusionsforschung erarbeitet werden. Grundlage der Entwicklung der QU!S ist der Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ (vgl. Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2013), der vom Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ für das bayerische Schulsystem entwickelt worden ist und an alle ca. 6 000 bayerischen Schulen gesendet wurde. Damit ist bereits eine erste Annäherung an die inhaltliche Validität der QU!S erreicht.

## 2 Untersuchungsvorbereitung

### 2.1 Konstruktion der QU!S

Die Entwurfsfassung der QU!S enthält fünf Schulentwicklungsebenen, für die jeweils fünf Qualitätsstandards formuliert worden sind. Jeder Qualitätsstandard wiederum umfasst fünf Ausprägungsgrade (siehe Tabelle 1). Ein Ausprägungsgrad ist dabei als ein Einzelitem zu verstehen, das jeweils mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten ist. Insgesamt entsteht so eine Qualitätsskala mit 125 Items.

Tabelle 1: Qualitätsstandards in der Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung

1. Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen
1.1 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung miteinbezogen.
1.2 Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.
1.3 Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.
1.4 Der Stand der Lernentwicklung der Schüler wird regelmäßig überprüft.
1.5 Die Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen.
2. Inklusiver Unterricht
2.1 Inklusiver Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge der Schüler zu den Lerninhalten.
2.2 Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler angemessen Rechnung.
2.3 Der Unterricht ist für die Schüler klar, verständlich und transparent.
2.4 Inklusiver Unterricht bietet den Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.
2.5 Inklusiver Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima.
3. Interdisziplinäre Teamkooperation
3.1 Im Unterricht wird im Team gearbeitet.
3.2 Der Unterricht wird gemeinsam geplant und in Absprache durchgeführt.
3.3 Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert.
3.4 Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effektiv zu bewältigen ist.
3.5 Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt.
4. Schulkonzept und Schulleben
4.1 Die Schulleitung eröffnet Möglichkeiten, über die Chancen einer inklusiven Schule zu reflektieren.
4.2 Die Schulleitung ist aktiv an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzepts beteiligt.
4.3 Im Schulleben ist es selbstverständlich, dass die Schüler an den schulischen und außerunterrichtlicher Aktivitäten teilnehmen können.
4.4 Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert.
4.5 Vom Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.



---

#### 5. Vernetzung mit dem Umfeld

---

- 5.1 Die Schule kooperiert mit den am direkten pädagogischen Prozess Beteiligten, damit den Schülern bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden.
  - 5.2 Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit den Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.
  - 5.3 Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Voraussetzung betrachtet, um die inklusive Schule voranzubringen.
  - 5.4 Das Umfeld wird mit in die inklusive Schulentwicklung einbezogen.
  - 5.5 Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.
- 

In einem ausführlichen Manual wird die Handhabung und Auswertung der QU!S eingehend erläutert (vgl. Heimlich & Wilfert de Icaza, im Druck). Für die Auswertung liegt ein QU!S-Bewertungsbogen vor. Damit soll die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität sichergestellt werden. Auf der Basis des Experten-Ratings wird die Erprobungsfassung der QU!S erstellt und den zu untersuchenden Schulen vorab zur Verfügung gestellt. Die Gesamtplanung der QU!S-Studie geht aus Abbildung 2 hervor (vgl. Bühner, 2010).

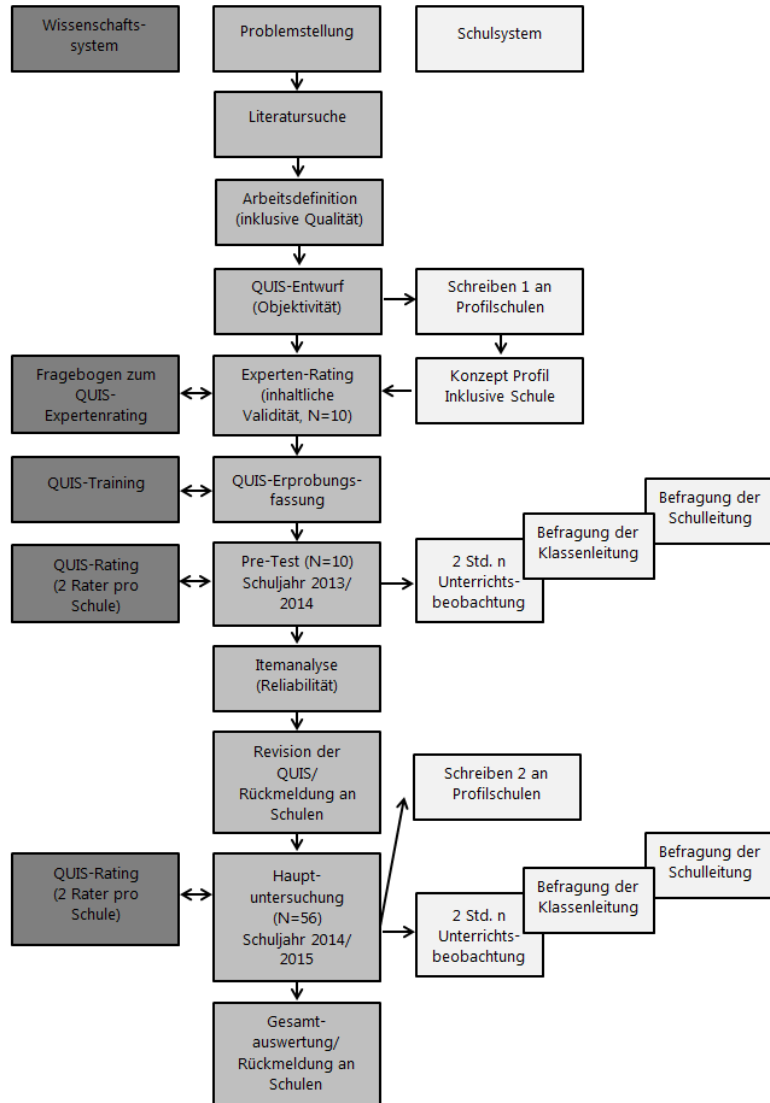


Abbildung 2: Untersuchungsplanung zur QUIS-Studie

## 2.2 Ergebnisse des Experten-Ratings zur QU!S

Um die Validität der Items der QU!S einschätzen zu können, wurden die Items 10 internationalen Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz vorgelegt, die über besonders ausgewiesene Erfahrungen in der inklusiven Schulentwicklung verfügen. In einem Beurteilungsbogen sollten die Experten einschätzen, inwieweit die Items der QU!S bedeutsam für das zugrunde liegende Modell der inklusiven Schulentwicklung sind. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass die Items der QU!S neu konstruiert worden sind.

Von den 125 Items der QU!S erhielten in diesem Experten-Rating 106 Items eine Zustimmung von 80 %. Bei der Zustimmung von 70 % erhöht sich die Zahl der Items auf 118. 7 Items lagen unter 70 %, davon 4 Items unter 60 %. Kein Item erhielt weniger als 50 % Zustimmung. In einer offenen Frage wurde im Beurteilungsbogen des Experten-Ratings nach Anregungen und Veränderungsvorschlägen gefragt. Diese bezogen sich insbesondere auf spezifische bayerische oder bundesdeutsche Aspekte der inklusiven Schulentwicklung und hier besonders auf spezifische Begriffe, die in anderen Bundesländern bzw. in Österreich oder der Schweiz so nicht gebräuchlich sind. In einer inhaltlichen Überarbeitung der QU!S-Items wurden diese Vorschläge mit eingearbeitet. Vor diesem Hintergrund gehen wir davon aus, dass die Validität der QU!S im Sinne der Gültigkeit bezogen auf die Anforderungen der inklusiven Schulentwicklung als gegeben vorausgesetzt werden kann.

## 2.3 QU!S-Training

Die Beurteiler für das Rating mit Hilfe der QU!S werden in einem dreitägigen Trainingsseminar auf die Handhabung der QU!S vorbereitet. In einem ersten Modul wird die inhaltliche Struktur der QU!S durchgearbeitet, so dass alle Qualitätsstandards und alle Ausprägungsgrade bekannt sind. Außerdem wird die Durchführung und Auswertung laut QU!S-Manual erläutert. Das zweite Modul enthält Hinweise zu Beobachter- und Beurteilerfehlern sowie Grundlagen der Gesprächsführung. Am dritten Tag des QU!S-Trainings werden Beurteilerteams von zwei Beurteilern (Trainer und Teilnehmer) gebildet, die die Anwendung der QU!S in einer Schule erproben und auswerten. Anschließend wird die Konkordanz überprüft (prozentualer Anteil der übereinstimmenden Beurteilungen im Vergleich zur Gesamtzahl der Items). Erst bei einer Konkordanz von mehr als 80 % ist das Training erfolgreich abgeschlossen.

## 3 Untersuchungsgruppe zum QU!S-Pretest

Zur Prüfung der technischen Qualität der QU!S sind 10 Schulen in Bayern nach dem Zufallsprinzip ausgewählt worden, die bereits seit mehreren Schuljahren Er-

fahrungen mit der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemacht haben, aber nicht das Profil Inklusion lt. Bayerischem Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) beantragt haben. Beteiligt sind letztlich vier Grundschulen (Oberbayern), vier Mittelschulen (Oberpfalz, Oberbayern, Mittelfranken), eine Realschule (Niederbayern) und ein Gymnasium (Unterfranken).

In der Untersuchungsgruppe des Pretests sind insgesamt 3 645 Schüler erfasst, davon 57.3 % Jungen und 42.7 % Mädchen. Das entspricht in etwa dem bayernweiten Anteil im laufenden Schuljahr 2013/2014 (51.09 % bzw. 48.91 %) (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik, 2012). 2 313 Schüler ohne Migrationshintergrund stehen 1 332 mit Migrationshintergrund gegenüber. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in den Schulen des Pretests übertrifft allerdings mit 36.50 % den bayernweiten Anteil (6.92 % Schüler mit Migrationshintergrund) deutlich. Auch in der Kategorie Migrationshintergrund überwiegen die Jungen mit 52.40 %. Insofern ist davon auszugehen, dass die Schulen des Pretests den Umgang mit Heterogenität bereits in höherem Maße erproben.

Tabelle 2: Schüler im QUIS-Pretest (bei n = 9 Schulen)

Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund		ohne Migrationshintergrund		Gesamt	
	Anzahl	%-Anteil	Anzahl	%-Anteil	Anzahl	%-Anteil
Mädchen	634	47.6	921	39.8	1 555	42.7
Jungen	698	52.4	1 392	60.2	2 090	57.3
Gesamt	1 332	100.0	2 313	100.0	3 645	100.0

Anmerkungen: Eine Schule hat dazu keine Angaben gemacht.

Von diesen Schülern haben 200 einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieser teilt sich wie in Tabelle 3 dargestellt auf die Förderschwerpunkte auf.

Damit sind in den Schulen der Untersuchungsgruppe alle Förderschwerpunkte präsent. In den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Hören und Sehen entspricht der Anteil in etwa den landesweiten Anteilen in Bayern. Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind in der Untersuchungsgruppe des Pretests deutlich überrepräsentiert (etwa um das Vierfache), während Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung deutlich unterrepräsentiert sind (etwa ein Fünftel). Im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung liegt der Anteil im QUIS-Pretest etwa bei der Hälfte des bayernweiten Anteils. Zum Förderschwerpunkt Autismus liegen keine Vergleichsdaten vor. Bei einer unausgelesenen Stichprobe ist diese Verteilung aber erwar-

tungsgemäß. Bei der Interpretation der Daten des Pretests sollte jedoch die eingeschränkte Repräsentativität der Daten berücksichtigt werden. Die deutschlandweiten Daten der Kultusministerkonferenz KMK für die BRD sollen hier lediglich die abweichende Verteilung zwischen Bayern und der Bundesebene verdeutlichen.

Tabelle 3: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im QU!S-Pretest (bei N = 10 Schulen)

Gesamtzahl der Schüler in den Förderschwerpunkten	Anzahl (Pretest)	%-Anteil (Pretest)	%-Anteil (Bayern) <sup>1</sup>	%-Anteil (BRD) <sup>2</sup>
Lernen	76	38.0	36.5	42.9
Emotionale und soziale Entwicklung	67	33.5	8.1	15.3
Sprache	16	8.0	7.7	11.9
Geistige Entwicklung	12	6.0	33.0	17.3
Hören	11	5.5	5.9	3.7
Körperliche und motorische Entwicklung	7	3.5	6.9	7.3
Autismus <sup>3</sup>	7	3.5	?	?
Sehen	4	2.0	1.9	1.6
Gesamt	200	100.0	100.0	100.0

Anmerkungen: <sup>1</sup> Anteile der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern im Schuljahr 2012/2013 (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik, 2012).

<sup>2</sup> Anteile der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland im Schuljahr 2012/2013 (vgl. Sekretariat der Konferenz der Kultusminister: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 202, Februar 2014).

<sup>3</sup> Zum Autismus gibt es in den amtlichen Schuldaten weder in Bayern noch auf KMK-Ebene Angaben.

#### 4 Durchführung des QU!S-Pretests

Beim Einsatz der QU!S in den 10 Schulbesuchen des Pretests ist die grundsätzliche Praktikabilität des Untersuchungsinstruments unter Beweis gestellt worden. Auf der Basis einer zweistündigen Unterrichtshospitation, eines ca. 45-minütigen Gesprächs mit der Klassenleitung und eines ca. 45-minütigen Gesprächs mit der Schulleitung war es möglich, die Beurteilungen zu den Items der QU!S vorzunehmen. Die zwei Beurteilerteams, bestehend aus den Leitern der QU!S-Studie und jeweils einer Studentin bzw. einem Studenten, haben die Durchführbarkeit der Studie prinzipiell bestätigt.

## 5 Ergebnisse des QU!S-Pretests

### 5.1 Item-Analyse zum QU!S-Pretest

Bei der Analyse der Items der QU!S stand die Frage nach der Reliabilität der QU!S im Vordergrund – und zwar auf der Basis des Pretests mit 10 Schulen aus Bayern, die bereits seit mehreren Jahren Erfahrungen mit der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesammelt haben. Die Reliabilität der QU!S wurde mit Hilfe der Konkordanz und der Guttman-Skala überprüft.

#### 5.1.1 Konkordanz (interrater-agreement)

Die Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Beurteilungen im Rahmen der QU!S wird über die Konkordanz (interrater-agreement) festgestellt. Konkordanz wird definiert als die Übereinstimmung zwischen Beurteilern (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 162; Bortz & Lienert, 2008, S. 310ff). Die Konkordanz im Pretest zur QU!S wird mit Cohens Kappa-Koeffizienten berechnet (interrater-agreement bei zwei Beurteilern). Der Kappa-Koeffizient nach Cohen zum Pretest der QU!S beträgt  $\kappa_{\text{QU!S}} = .942$ . Die Konkordanz bezogen auf die QU!S kann im Pretest demzufolge als sehr gut bezeichnet werden. Insofern ist von einem erfolgreichen QU!S-Training auszugehen.

#### 5.1.2 Itemtrennschärfe (Guttman-Skala)

Zur Analyse der Trennschärfe der Items der QU!S wurde geprüft, inwiefern bei der QU!S eine Guttman-Skala zugrunde gelegt werden kann. Eine Guttman-Skala (bzw. ein Skalogramm) ist so aufgebaut, dass den Befragten Antworten vorgelegt werden, die entweder bejaht oder verneint werden sollen. Diese sind so angeordnet, dass die „normalste“ Aussage am Anfang steht, die „extremste“ am Schluss. Es kann angenommen werden, dass ein Befragter, der bei der letzten Aussage „Ja“ ankreuzt, meist bei allen vorhergehenden Aussagen ebenfalls „Ja“ ankreuzt. Voraussetzung für das Vorliegen einer Guttman-Skala ist der kontinuierliche Anstieg der Zuordnungen in einem Kriterium ohne Auslassungen, in der QU!S bezogen auf die Ausprägungsgrade des jeweiligen Qualitätsstandards. Der Ausprägungsgrad 5 muss also die Bejahung der Ausprägungsgrade 1, 2, 3 und 4 einschließen.

Beispiel: Im Qualitätsstandard 1.4 wird das Vorliegen der Ausprägungsgrade 1, 2 und 3 bestätigt. Der Ausprägungsgrad 4 kann nicht bestätigt werden, der Ausprägungsgrad 5 aber schon. Der nicht vorliegende Ausprägungsgrad 4 ist im Rahmen der Guttman-Skala als Fehler zu werten.

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

$$\text{REP} = 1 - (\text{Zahl der Fehler} \div (\text{Zahl der Items} \times \text{Zahl der Probanden}))$$

Der Wert für REP sollte größer als .9 sein. Damit ist eine gewisse Toleranz gegenüber Abweichungen im kontinuierlichen Aufbau der Einschätzungen auf der Guttman-Skala gemeint, die beispielsweise in Abhängigkeit von kulturellen Unterschieden in der Untersuchungsgruppe auftreten können. Im vorliegenden Pretest zur QU!S wird davon ausgegangen, dass sich die Kulturen der Schulen zwischen den Schulformen und den beteiligten Regionen soweit unterscheiden, dass ein einheitliches Untersuchungsinstrument für die Schulen eines ganzen Bundeslandes immer ein bestimmtes Maß an Abweichungen enthalten wird und die Items einer Skala die vielen verschiedenen Schulkulturen auf der Ebene der einzelnen Schulen nicht vollständig repräsentieren können. Beim Pretest zur QU!S sind wir zu folgendem Ergebnis gelangt:

$$\text{REP}_{\text{QU!S}} = 1 - (75 \div (125 \times 10)) = .94$$

Das bedeutet, dass im Pretest von einer sehr guten Trennschärfe der Items ausgegangen werden kann. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Guttman-Skala ein strenges Bewertungskriterium für die Qualität einer Skala beinhaltet. Im Rahmen einer qualitativen Analyse der fehlerhaften Items sind weitere Korrekturen vorgenommen worden, so dass zu erwarten ist, dass der Wert für den  $\text{REP}_{\text{QU!S}}$  in der Hauptuntersuchung mit ca. 50 Schulen ähnlich gut ausfällt.

## 5.2 Inklusive Qualität in den Schulen des Pretests

### 5.2.1 Quantitative Datenanalyse

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

Tabelle 4: Inklusive Qualität in den Schulen des Pretests (N = 10)

Qualitätsebenen	M	SD	Min.	Max.
Qualitätsebene 1	2.34	1.28	.00	3.80
Qualitätsebene 2	2.76	1.35	1.20	4.80
Qualitätsebene 3	1.90	1.09	.40	3.60
Qualitätsebene 4	1.82	.85	.20	3.40
Qualitätsebene 5	2.50	.99	1.40	4.60

Anmerkungen: Min. = 0, Max. = 5; Qualitätsebene 1 (Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen), Qualitätsebene 2 (Inklusiver Unterricht), Qualitätsebene 3 (Interdisziplinäre Teamkooperation), Qualitätsebene 4 (Schulkonzept und Schulleben), Qualitätsebene 5 (Vernetzung mit dem Umfeld).

Im Sinne der Guttman-Skala sind hier nur die Werte einbezogen worden, die kontinuierlich aufsteigen. Damit liegt durchaus eine strenge Beurteilung vor. Diese ist jedoch vor allem deshalb gerechtfertigt, weil die QU!S-Studie eine gesicherte Datengrundlage für die individuelle Schulberatung und die Lehrerfortbildung zur inklusiven Schulentwicklung liefern soll. Die Konsequenzen aus der Beurteilung mit der QU!S beziehen sich auf einen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf von Schulen. Im Zweifelsfall wird auf der Basis der QU!S also stets für den Beratungs- und Fortbildungsbedarf der Schule entschieden. Letztlich werden damit die Voraussetzungen für Beratungs- und Fortbildungsangebote geschaffen, die auf die einzelne Schule ausgerichtet sind.

Die höchste Qualität erreichen die Schulen des Pretests somit auf der Qualitätsebene 2 (Unterricht). Das wird auch durch den Maximalwert von 4.80 noch einmal bestätigt. Aber auch die Qualitätsebene 5 (Vernetzung) liegt noch in einem Bereich mittlerer Qualität (Maximalwert: 4.60) und ebenso die Qualitätsebene 1 (Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen) mit einem knapp unter der mittleren Qualität liegenden Wert. Davon weichen deutlich die Qualitätsebene 3 (Team) und die Qualitätsebene 4 (Schulkonzept) ab, die in den Schulen des Pretests noch nicht zu den Entwicklungsschwerpunkten zählen. Mit Standardabweichungen zwischen .85 und 1.35 liegt die Streuung in einem tolerierbaren Bereich. Auf den Qualitätsebenen 1 und 2 ist die Streuung etwas höher, was darauf hindeutet, dass die Situation in den untersuchten Schulen hier deutlicher voneinander abweicht. Die Minimal- und Maximalwerte zeigen überdies, dass keine Eingabefehler vorliegen. Abbildung 3 fasst die Mittelwerte der Qualitätsebenen aller zehn Schulen des Pretests noch einmal zusammen:



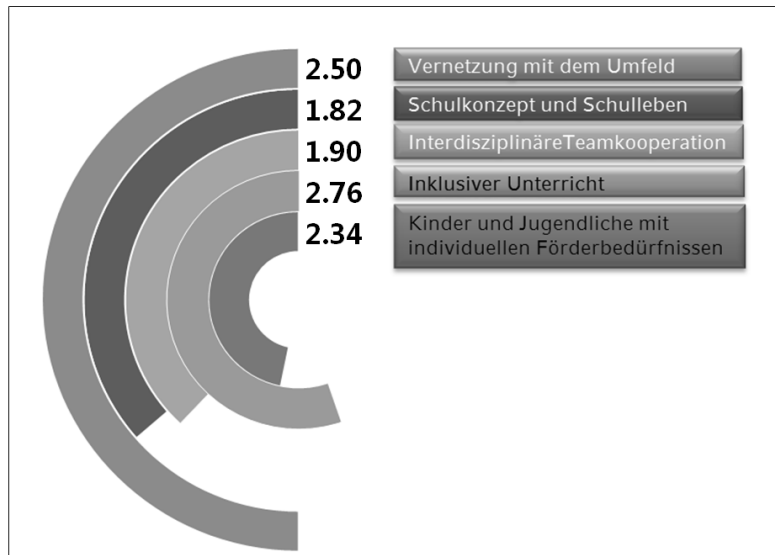


Abbildung 3: Inklusive Qualität in den Schulen des Pretests (N = 10)

### 5.2.2 Qualitative Datenanalyse zum QU!S-Pretest

Für die inhaltliche Datenanalyse des QU!S-Pretests wurde das QU!S-Mosaik für jede einzelne Schule ausgefüllt (vgl. Abb. 2 zuvor). Hier sind alle erreichten Ausprägungsgrade der Qualitätsstandards auf allen fünf Qualitätsebenen graphisch aufgeführt. Außerdem liegt eine ausformulierte Fassung dieser Beurteilungen vor, in der alle erreichten Ausprägungsgrade der Qualitätsstandards schriftlich aufgelistet sind. Die Untersuchungsergebnisse werden den Schulen zusammen mit einem Überblicksposter als Rückmeldung zur Verfügung gestellt.

## 6 Diskussion

Insgesamt muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden, dass die Schulen des Pretests keine Schulen mit dem Profil Inklusion sind (bis auf eine Realschule, die erst kürzlich das Profil Inklusion erhalten hat). Insofern kann gerade im Bereich der Teamentwicklung und Schulkonzeptentwicklung hier nicht erwartet werden, dass diese Schulen weitreichende Entwicklungsstände aufweisen. Umso erstaunlicher ist, dass die Schulen des Pretests teilweise sehr positive Entwicklungen im Bereich Unterricht und externe Vernetzung zeigen und sehr positive Gesamteinschätzungen erhalten haben. Bei einigen der untersuchten Schulen liegt

es sogar nahe, dass sie in absehbarer Zeit den Antrag auf das Profil Inklusion stellen, weil sie bereits jetzt auf mehreren Entwicklungsebenen gute Voraussetzungen erfüllen. Insofern ist das Ergebnis des Pretests bezogen auf die inklusive Qualität der beteiligten Schulen sehr ermutigend.

Die Überprüfung der technischen Qualität der QU!S hat schließlich ergeben, dass die erhobenen Kennwerte insgesamt in einem sehr positiven Bereich liegen. Konkordanz im Sinne des Kappa-Koeffizienten nach Cohen und Reproduzierbarkeit gemäß der Guttman-Skala entsprechen den Anforderungen an die Item-Analyse im Rahmen eines Pretests. Mit der QU!S liegt auf der Basis des Pretests somit ein Forschungsinstrument vor, mit dem die inklusive Schulentwicklung in objektiver, valider und reliabler Weise gemessen werden kann. Damit ist die Grundlage für die Durchführung der Hauptuntersuchung geschaffen. Für die Schulformen Grundschule und Mittelschule in Bayern kann von einer guten Praktikabilität der QU!S auf der Basis der zehn durchgeführten Schulbesuche ausgegangen werden. Für die Schulformen Realschule und Gymnasium ist zu erwarten, dass einige Items der QU!S nicht anwendbar sein werden. Das gilt allerdings auch für einige Grund- und Mittelschulen. Auch dies wird den beteiligten weiterführenden Schulen in individueller Weise zurückgemeldet. Insgesamt ist auf der Basis des Pretests davon auszugehen, dass die QU!S prinzipiell für alle Schulformen geeignet ist.

## **7 Erste Konsequenzen für Aus- und -weiterbildung von Lehrern**

Der QU!S-Pretest zeigt vor dem Hintergrund des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung, dass inklusiven Schulen vermutlich nicht auf allen Entwicklungsebenen gleichzeitig Fortschritte bei der Erarbeitung einer inklusiven Qualität erreichen werden. Von daher ist es naheliegend davon auszugehen, dass inklusive Schulen einen hohen Bedarf an individueller Beratung und Fortbildung haben. Von den inklusiven Schulen wird immer wieder bestätigt, dass schulinterne Lehrerfortbildungsangebote (SCHILF) am effektivsten eingeschätzt werden. Auf der Basis der Ergebnisse des Pretests zur QU!S ist anzunehmen, dass inklusive Schulen individuell zugeschnittene Fortbildungsmodule benötigen, die auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Schule ausgerichtet sind. Als grundlegende Fortbildungsmodule können dabei die Ebenen „Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen“, „inklusive Unterricht“, „interdisziplinäre Teamkooperation“, „Schulkonzept und Schulleben“ sowie „Vernetzung mit dem Umfeld“ angesehen werden. Je nach Entwicklungsstand der jeweiligen Schule und nach den Entwicklungszielen, die sich die Beteiligten in der Schule vor Ort setzen, sollten sie auf entsprechende Fortbildungsangebote zurückgreifen können. Dies würde auch die vielfach geäußerte Skepsis gegenüber Schulevaluationen entkräften, die als Stärken-Schwächen-Ana-

lyse an die Schulen zurückgemeldet werden, ohne dass die Schulen Hilfen im Sinne von Beratung und Fortbildung bei der weiteren Schulentwicklung erhalten. Voraussetzung für ein solches Lehrerfortbildungsprogramm zur inklusiven Schulentwicklung wäre ein Multiplikatoren-Projekt, in dem die Fortbildner selbst entsprechend auf die inhaltliche Aufgabe vorbereitet werden. Grundlage dafür sollte ein „Wegweiser Inklusion in der Lehrerfortbildung (W!LF)“ sein, wie er bereits für den Bereich der frühpädagogischen Fachkräfte vorliegt (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2013). Dort sind neben fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Hintergründen ein Kompetenzprofil, Hinweise zur Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung mit Praxisbeispielen sowie Literatur- und Medienempfehlungen enthalten. Auf einen solchen Wegweiser sollte auch in den Angeboten der SCHILF zurückgegriffen werden. In Bezug auf das noch zu entwickelnde Kompetenzprofil für Lehrkräfte in inklusiven Schulen sollte jedoch von vornherein berücksichtigt werden, dass neben den fachlichen Kompetenzen in diesem Arbeitsfeld in hohem Maße soziale und auch personale Kompetenzen gefragt sind (vgl. Heimlich, 2007). Gerade unter dem Aspekten der Belastungsforschung im Bereich sonderpädagogischer Arbeitsfelder (vgl. Schmid, 2003) gilt es den Umgang mit den eigenen Ressourcen hier besonders zu berücksichtigen. Sonderpädagogische Lehrkräfte sind aufgrund ihrer überwiegend idealistisch ausgerichteten Berufsmotivation (vgl. Kiel, Weiß & Braune, 2012) hier besonders gefährdet.

Auch wenn gegenwärtig die Lehrerfortbildung zum Thema inklusive Schulentwicklung aufgrund der drängenden Aufgaben in der Schulpraxis als kurzfristig wirksame Maßnahme im Vordergrund stehen muss, so sollte darüber die mittelfristige Aufgabe einer Änderung der Lehrerausbildung nicht vernachlässigt werden. Ein inklusives Konzept in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung wirkt sich zwar erst nach einem Zeitraum von sechs bis sieben Jahren in der Schulpraxis aus. Gleichwohl drängt auch hier die Aufgabe der angemessenen Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte aller Schulformen auf das Thema Inklusion (vgl. Hillenbrand et al., 2013). Die Vielfalt der fachlichen Anforderungen, wie sie das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung repräsentiert, sollte im Bereich der Lehrerausbildung in ihrer ganzen Bandbreite in die Studieninhalte aufgenommen werden. Dabei stellt die Verzahnung der schulpädagogischen Aspekte bezogen auf die verschiedenen Schulformen mit den fachdidaktischen Aspekten der verschiedenen Unterrichtsfächer auf den verschiedenen Schulstufen sicher die größte Herausforderung dar. Inklusion in Schule und Unterricht ist allerdings auch nicht nur eine Aufgabe der sonderpädagogischen Studiengänge. Neuere Studien zur Lehrerbildungsforschung zeigen im Übrigen, dass der Umgang mit den eigenen Ressourcen im Sinne einer Erhaltung der eigenen Gesundheit im Lehrerberuf bereits im Studium und in der Referendarzeit berücksichtigt werden sollten (vgl. Schmid,

2014). Das gilt in besonderem Maße für die neue Aufgabe der inklusiven Schulentwicklung.

## Literatur

- Benkmann, R., Chilla, S. & Stapf, E. (Hrsg.). (2012). *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion (Revised)*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die Klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson Education.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (2013). *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis* (2. Auflage). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2007). *Zusammen arbeiten. Qualifikationen für integrative Pädagogik*. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen* (S. 158-177). Weinheim, Basel: Beltz.
- Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Jacobs, S. (Hrsg.). (2001). *Integrative Schulentwicklung. Das Beispiel der IGS Halle/S*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.). (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. & Wilfert de Icaza, K. (im Druck). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). *Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme*. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 33-68). Münster: Waxmann.
- Kiel, E., Weiß, S. & Braune, A. (2012). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion: Welchen Beitrag leistet das Studium der Sonderpädagogik?* In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 191-199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik (2012). *Statistische Berichte*. Verfügbar unter: [www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/schu\\_eckdaten\\_der\\_amtl\\_schulstatistik\\_201.pdf](http://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/schu_eckdaten_der_amtl_schulstatistik_201.pdf) [24.05.2014].
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban, M. (2012). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Metzger, K. & Weigl, E. (Hrsg.). (2010). *Inklusion – eine Schule für alle*. Berlin: Cornelsen.
- Metzger, K. & Weigl, E. (Hrsg.). (2012). *Inklusion – praxisorientiert*. Berlin: Cornelsen.
- Mittendrin e. V. (Hrsg.). (2012). *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Moser, V. (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (2005). Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmid, A. C. (2003). Stress, Burnout und Coping – Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, A. C. (2014). Eignung und Gesundheit im Studium der Lernbehindertenpädagogik (EGIS-L). Habilitationsschrift. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E. N. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.). (2013). Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Fakultas.
- Sekretariat der Konferenz der Kultusminister (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 202. Verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation\\_SoPaeFoe\\_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf) [24.05.2014].
- Thoma, P. & Rehle, C. (2009). Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tuggener, P. L., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Wember, F. B. & Prändl, S. (Hrsg.). (2009). Standards sonderpädagogischer Förderung. München, Basel: Reinhardt.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In Schulmanagement Handbuch 146 (S. 39-55). München: Oldenbourg.
- Wilhelm, M., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (Hrsg.) (2006). Inklusive Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen, Baupläne, Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

### Quality of inclusive school development – First consequences on teacher education

Inclusive schools have to be based on a high educational quality. Therefore, in the framework of the research project "Inclusive School Development", a "Quality Scale of Inclusive School Development" will be developed. In this article there will be shown how the Quality Scale will be constructed. Besides that first results of the pretest for the „Quality Scale of Inclusive School Development“ out of 10 schools on different kinds of levels of the Bavarian school system are presented. The multi-level approach on inclusive school development builds also the foundation of first consequences on teacher education for an inclusive school system.

Keywords: inclusive quality – inclusive school – school development – teacher education

#### Autoren

Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Dr. Kathrin Wilfert de Icaza, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik.  
Korrespondenz an: [ulrich.heimlich@edu.lmu.de](mailto:ulrich.heimlich@edu.lmu.de)