Gute Schule

„Gute Schule“ in der Bundesrepublik Deutschland –
auch eine „Gute Schule“ für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler?

Gutachten zur Präsenz von Bildung, Erziehung und Rehabilitation von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sehen in den Qualitäts- und Evaluationshandbüchern der Bundesrepublik Deutschland

Autor: Sven Degenhardt
Herausgeber: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS) • Juli 2008

VBS

ISBN 978-3-00-026087-2

Prof. Dr. Sven Degenhardt

Universität Hamburg
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Fachbereich Erziehungswissenschaft 02: Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und Pädagogische Psychologie
Institut für Behindertenpädagogik
Fachrichtungen Blinden- und Sehbehindertenpädagogik

Sedanstraße 19
20146 Hamburg
Telefon +49-(0)40-42838-6785
FAX +49-(0)40-42838-3709
e-mail degenhardt@erzwiss.uni-hamburg.de
uniHH@edu4blind.de
homepage http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/degenhardt/degenhardt.htm

Universität Hamburg
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Zentrum für Diagnostik und Evaluation
homepage http://www.epb.uni-hamburg.de/ZfDE/index.html

Gestaltung: Alexander Tscheulin, *mms (MultiMedia-Studio), Universität Hamburg, Fakultät EPB
Bilder des Umschlages: Landesförderzentrum Sehen, Schleswig
Herstellung: CityDruck GmbH, Würzburg

Ein besonderer Dank geht an Herrn Fabian Becker, Absolvent des Studiengangs Lehramt an Sonderschulen (Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens) der Universität Hamburg, für die kooperative und kreative Zusammenarbeit insbesondere bei der Zusammenstellung und bei der inhaltsanalytischen Bearbeitung der Handbücher.

Gliederung

Arbeitsauftrag....4

Thesen....6

Ausgangslage....7

Methoden / Analyseverfahren....15

Ergebnisse der Textanalyse....20

Vorschläge zur Fokuserweiterung der Handbücher....25

Literatur....28

Anlage 1 - Tabellen „Kategorien - Treffer je Bundesland“....32

Anlage 2 - Beispiele für blinden- und sehbehindertenspezifisch orientierte Indikatoren Auszug aus dem „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003)....49

Anlage 3 - vds - Standards zum Förderschwerpunkt Sehen (vds 2008, 58, 59)....53

Arbeitsauftrag

Der Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS) wird in seiner Tätigkeit von dem satzungsgemäßen Auftrag geleitet, sich für die Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher einzusetzen. Als länderübergreifende Instanz verfolgt der Verband alle schulpolitischen Entscheidungen der Bundesländer, die die Teilhabe blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher an vorschulischer, schulischer und beruflicher Bildung betreffen.

Obwohl bereits in den letzten zehn Jahren in mehreren internationalen Schulvergleichs- bzw. Schülerleistungstests auf bisher nicht wahr- bzw. ernst genommene Probleme im bundesdeutschen Schulsystem verwiesen wurde (vgl. u. a. Baumert, Bos & Watermann 1998, [TIMMS/III] OECD 2001 [PISA 2000], Bos et. al. 2003, [IGLU]) ist seit ungefähr vier Jahren der Begriff des PISA-Schocks in die bundesdeutsche Schulgeschichte eingegangen. Motiviert durch verschiedene schul-, landes- und parteipolitische Interessen, wurden zuerst vordergründig abwehrende Strategien entworfen; so wurden die empirischen Designs der Schulvergleichstests und letztendlich auch einer der Überbringer, der Bildungsforscher Andreas Schleicher, für die Ergebnisse in Haftung genommen. Langsam, aber mit zunehmender Einsicht in die Dringlichkeit des Handelns, begannen die Bundesländer, konzeptionelle und strukturelle Lösungen für die den Ergebnissen zugrunde liegenden Phänomene zu entwickeln. Als Reaktion wurden Bildungsstandards entwickelt, Systeme des Bildungsmonitoring eingeführt, Lernstandserhebungen im Schulalltag implementiert und verschiedene Modelle der Bildungsberichterstattung entwickelt. Im Rahmen der Initiativen zum Qualitätsmanagement an deutschen Schulen wurde und wird an einer „Kultur der Evaluation“ gearbeitet. In diesem Kontext haben in den letzten Jahren alle Bundesländer auch Rahmensetzungen für die externen Schulevaluationen erarbeitet,

Mit Veröffentlichung der Qualitätsrahmen und Indikatoren haben die Bundesländer klar umrissen, was sie jeweils unter einer „Guten Schule“ verstehen. Die Evaluationshandbücher greifen allgemein-erziehungswissenschaftliche Diskussionen, internationale Erfahrungen und schul- und landespolitische Rahmensetzungen auf und verstehen sich als Instrument zur normativen Definition von allgemeiner und übergreifender Schulqualität. Dem folgend ist - auch vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen - zu erwarten, dass sich die derart in ihrer Qualität gemessenen Schulen nach eben diesem Kriterienkatalog ausrichten. Schulentwicklung hat in den Bundesländern eine klare Ausrichtung erhalten. Damit gilt ein zentrales Ziel der Entwicklungen nach dem PISA-Schock als umgesetzt.

Schon zu Beginn dieser bundesdeutschen Qualitätsdebatte musste festgestellt werden, dass die „bisher verwendeten standardisierten Verfahren zur Evaluation von Unterricht … nur einem beschränkten Ausschnitt des pädagogischen Auftrags von Schulen“ (Sander 2003, 325) entsprechen. Die offiziell auch populistisch als Abkehr von der Kuschelpädagogik bezeichnete und mit den Ergebnissen der internationalen Schulleistungstests begründete starke Fokussierung auf das Leistungsprofil in den Kern-Unterrichtsfächern i. e. S. birgt, so die Kritiker, die Gefahr, dass das Ziel des Anhebens der schulischen Leistungen und die Einbindung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (z. B. aufgrund der sozialen Lage der Eltern, eines Migrationshintergrundes oder einer Behinderung) wieder einmal als sich ausschließende Zielkategorien behandelt werden. Moser Opitz verweist daher auch darauf, dass verhindert werden muss, „dass durch die Implementierung von Standards die heute schon vorhandenen selektiven Tendenzen noch verstärkt werden und die Verwirklichung von inklusiver Schulung damit noch weiter in die Ferne rückt als heute“ (2006, 117). Dennoch hat sich die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen mehrerer internationaler (Selbst-)Verpflichtungen zur Zielkategorie der inklusiven Schule bzw. einer Schule-für-Alle bekannt.

Vor diesem Hintergrund entsteht ein klarer Arbeitsauftrag:

Analyse der Instrumente zur Externen Evaluation / Schulinspektion in den Bundesländern im Hinblick auf die Beachtung des Aspekts der Teilhabe aller (und damit auch blinder und sehbehinderter) Kinder und Jugendlicher an der schulischen Bildung mit dem Ziel, gegebenenfalls auf Nachbesserungen insistieren bzw. im derzeit laufenden Prozess der Weiterentwicklung der Handbücher mitwirken zu können.

Thesen

These 1
Qualitätsrahmen zur Externen Evaluation/Schulinspektion sind ein Instrument zur normativen Definition von allgemeiner und übergreifender Schulqualität. Aus diesem Selbstverständnis heraus wird derzeit abgeleitet, dass jedwede (Forderung nach) Ergänzung oder Konkretisierung eine einengende Fokussierung darstellt, die im Sinne des Gesamtanliegens abgelehnt werden muss. Das Abbilden der internationalen und nationalen Standards zur inklusiven Schule steht in eben dieser Gefahr, als Einengung und nicht als Chance für eine - schulpolitisch und erziehungswissenschaftlich längst überfällige - Fokuserweiterung verstanden zu werden.

These 2
Internationale Vorgaben für eine „Gute Schule“ unter Einschluss der Idee einer „Inclusive Education“ (Salamanca-Erklärung; Jomtien World Declaration On Education For All, Dakar Framework for Action, Education for All; Munoz-Gutachten, UN-Konvention etc.) werden in den bundesdeutschen Qualitätsrahmen zur Externen Evaluation/Schulinspektion nicht abgebildet.

These 3
Nationale Standards zur integrativen Beschulung von Kindern mit Sonderpädagogischen Förderbedarf (KMK-Empfehlungen, Schulgesetze, vds-Standards, Schulpreis „Gute Schule in Deutschland“, Standards des Arbeitskreises reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun“ etc.) werden in den bundesdeutschen Qualitätsrahmen zur Externen Evaluation/Schulinspektion nicht oder unzureichend abgebildet.

These 4
Der Begriff „Heterogenität“ wird als Platzhalter auf dem Weg zur Schule-für-Alle überstrapaziert. Er wird selten inhaltlich konkret und umfassend gefüllt; wenn überhaupt, bildet er den Themenbereich der sprachlichen und kulturellen Heterogenität ab. Eine vergleichbare Unschärfe begleitet die Verwendung der Begriffe Förderung, Förderplan, Kooperation und Integration.

These 5
Die bundesdeutschen Qualitätsrahmen zur Externen Evaluation/Schulinspektion weisen keine konkreten Indikatoren aus, deren Erfüllung auf das Gelingen einer erfolgreichen Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder verweisen würde. Eine „Gute Schule“ könnte demnach auch eine Schule sein, die blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Bildung und Erziehung (aktiv oder passiv) verwehrt.
Gleiches gilt für Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten Hören, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie für schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche.
Die bundesdeutschen Qualitätsrahmen zur Externen Evaluation/Schulinspektion erfüllen demnach in den derzeit vorliegenden Fassungen unzureichend den eigenen Anspruch, eine umfassende, zukunftsorientierte normative Definition von Schulqualität vorzulegen.

Ausgangslage

In der Geschichte der deutschen Schule hat es in keiner Phase an Ideen gemangelt, was sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, Pädagoginnen und Pädagogen, Politikerinnen und Politiker und für die Bildung engagierte Mitmenschen unter „Guter Schule" vorstellen. Dabei waren die Ideen und die Praxis immer beeinflusst durch die Vorgaben der jeweiligen Gesellschaft, der Kultur und der Religion und durch philosophische und erziehungswissenschaftliche Strömungen, die entweder auf Beharren oder auf Veränderung gedrungen haben. Auch wenn in der Geschichte vor allem der letzten 100 Jahre das nationale Selbstverständnis Deutschlands dem oft entgegenstand: Es gab immer Einflüsse der internationalen Schulentwicklung, sei es durch Erfahrungsaustausche auf informeller Ebene, wie z. B. gegenseitige Schulbesuche, pädagogische Reisen und Kongressbesuche, oder auf einer formellen internationalen (inklusive der trans- und supranationalen) Ebene. Waren diese formellen internationalen Einflüsse auf die beiden deutschen Staaten bis zum Ende des Kalten Krieges eindeutig auf die entsprechenden Gesellschaftsentwürfe gerichtet, ist auch auf internationaler Ebene seit dem Ende des 20. Jahrhunderts ein Wechsel hin zu einer interkulturell offenen und sich am Wert des Rechtes auf Bildung orientierenden Bildungskooperation zu erkennen.
Der Einstieg der Bundesrepublik Deutschland in die internationalen Schulleistungstests - für Kritiker nicht zufällig erst nach dem Ende der deutschen Teilung - erzeugte den mit dem Begriff des PISA-Schocks umschriebenen Einstieg in eine Vielzahl von Maßnahmen zur Qualitätssicherung an bundesdeutschen Schulen: Stichworte sind dazu Bildungsstandards, Bildungsmonitoring, Lernstandserhebung und Bildungsberichterstattung.

Galt einige Zeit die Schulprogrammarbeit und damit die interne Evaluation als der Weg der Wahl, um Qualität von Schule zu sichern und zu entwickeln, steht mittlerweile fest: Es geht nicht ohne eine Verbindung von interner und externer Evaluation. Selbstevaluation allein gleicht in letzter Konsequenz dem Münchhausener Unterfangen, sich am eigenen Schopf aus der aktuellen Situation befreien zu wollen. Dass eben dies auch für das System Schule gilt und darüber hinaus Schule unter einem besonderen Rechtfertigungsdruck steht, der eine besondere Transparenz nach sich ziehen muss, belegen ausführlich Kempfert & Rolff (2005). Einer engen Auslegung der Kultushoheit ist es geschuldet, dass in der Bundesrepublik Deutschland jedes Bundesland auch die letztendliche Definitionshoheit über die Kategorie „Gute Schule" hat[1]. Jedem Prinzip der Effektivität und der Ressourcenschonung trotzend, wurden daraufhin 16 Handbücher zur Externen Evaluation von Schule entwickelt, erprobt und publiziert. Damit wurde auch dem Standardargument, die gelebte enge Auslegung der Kultushoheit würde den Wettbewerb zwischen den Standorten und Ländern fördern, widersprochen, denn wie sollen „Gute Schulen" mehrerer Bundesländer verglichen werden, wenn jedes Land eine eigene normative Definition von allgemeiner und übergreifender Schulqualität hat? Darüber hinaus erinnert die Tatsache, dass die Definitionsgewalt über eine „Gute Schule" und die Gesetzgebungsmacht zur (Aus-)Gestaltung von Schule in einer Hand liegen, ein wenig an den Bock, der zum Gärtner erhoben wird. Struktur- und systemimmanente Fehler bzw. Fehlentwicklungen (z. B. die starre und frühzeitige Gliedrigkeit des Schulsystems) werden mit diesem Verfahren nicht aufdeckbar sein. Wettbewerb sieht definitiv anders aus! Damit nicht genug der Widersprüchlichkeiten. Einige der Bundesländer vermischen Externe Evaluation (im eigentlichen Sinne von „guten Freunden" oder Peers getragen) mit einer Schulinspektion der Schulaufsicht - spätestens hiermit werden die Ergebnisse sehr speziell und nicht vergleichbar. Auch sind die Intensität der Schulung und die Ressourcen der Evaluationsteams in den Bundesländern derart verschieden, dass eine Vergleichbarkeit erschwert erscheint.
Dennoch: die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland befinden sich klar und eindeutig auf dem Weg zu einer Kultur der Evaluation und richten sich zunehmend in ihrer Arbeit nach den vorliegenden Kriterienkatalogen aus. Denn, wenn nur das Gemessene dazu führt, als „Gute Schule" angesehen zu werden, werden nicht gemessene Bereiche über kurz oder lang verkümmern und aus dem Fokus des

[1] Übergreifende Ansätze, wie sie z. B. aus der Initiative der Bertelsmann-Stiftung SEIS (vgl. http://www.das-macht-schule.de/), aus dem Wettbewerb „Deutscher Schulpreis" (vgl. u. a. Fauser, Prenzel & Schratz 2007) oder aus den Standards des Arbeitskreises reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun" (vgl. http://www.blickueberdenzaun.de/03standards.html) gezogen werden können, bleiben auf der Stufe der Unverbindlichkeit.

Interesses verschwinden. Das ist auch genau das erklärte Ziel der Externen Evaluation: die effiziente Ausrichtung der vorhandenen Ressourcen auf das Erreichen der in den Leitbildern festgeschriebenen Ziele.

* * *

In allen Bereichen der Maßnahmen zur Qualitätssicherung an bundesdeutschen Schulen (Bildungsstandards, Bildungsmonitoring, Lernstandserhebung und Bildungsberichterstattung) gibt es Kritik an der Einbindung des Aspektes „Teilhabe an Bildung für Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischen Förderbedarf“.
Zur Bildungsstandarddiskussion und dem weitestgehenden Ausklammern des Phänomens Behinderung formuliert Moser Opitz: „Umweltfaktoren und Aspekte der Partizipation, wie sie in der ICF aufgeführt sind …, werden in der aktuellen Entwicklung von Bildungsstandards kaum berücksichtigt“ (2006, 112). Auch bei den Maßnahmen des Bildungsmonitorings bleibt zu konstatieren, dass bis heute die verbindliche (!) Einbeziehung von Kindern mit Sonderpädagogischen Förderbedarf in die Aktivitäten des Bildungsmonitorings mit (singulär für sich genommen nachvollziehbaren) Argumenten der damit verbundenen empirischen Schwierigkeiten bildungspolitisch vertagt wird[2]. Es bleibt das zumeist unausgesprochene Problem, dass viele Ergebnisse aus dem Prozess des Bildungsmonitorings doch entgegen der eigentlichen Intentionen als Ranking generierende Faktoren ge- bzw. missbraucht werden und damit eine Nichteinbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf quasi erzwungen wird. Bleibt anzumerken, dass eben dieses Problem alle Länder und Staaten umtreibt, die sich mit dem Instrument des Bildungsmonitorings im Rahmen von Qualitätssicherung an Schule beschäftigen. Der vor allem im angelsächsischen Sprach- und Kulturraum zentrale Begriff der „Effizienz schulischer Angebote“ wird - so ist zu erwarten - auch die bundesdeutsche Diskussion zentraler prägen. Dabei ist aus den Erfahrungen heraus bereits jetzt davor zu warnen, „Effizienz“ ausschließlich an einer Einzelschule festmachen zu wollen und unabhängig von einer Leitbilddiskussion zu betrachten.

Ein derartiges Leitbild, zu dem sich die Bundesrepublik Deutschland auf internationaler Ebene bekannt hat, ist das der Inklusion. Dass dies bereits seit über zehn Jahren so ist, ist der bundesrepublikanischen (Fach-)Öffentlichkeit ein wenig verborgen geblieben, da mehr die in die deutsche Sprache übersetzten Texte denn die Originaltexte in englischer Sprache rezipiert wurden und als offizielle Übersetzung des Begriffs der „inclusive education“ der deutsche Begriff der Integration gewählt wurde. Bereits die Salamanca-Erklärung benutzt durchweg die Sprachregelung „regular schools with … inclusive orientation“ (UNESCO 1994, ix). Dass die Gleichsetzung von „Inclusion“ und „Integration“ nicht reibungsfrei aufgeht, zeigte die Diskussion nach dem Besuch des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, in der Bundesrepublik Deutschland. In ihrer Presseerklärung weist die „Kultusministerkonferenz (…) den Vorwurf zurück, dass Kinder mit Behinderungen aus dem deutschen Bildungssystem ausgegrenzt werden“ (KMK-Pressemitteilung Bonn, 21.03.2007, http://www.kmk.org). Diese scharfe Zurückweisung kann als Reaktion auf folgende Munoz-Formulierung gesehen werden: „As noted by the Special Rapporteur, it is not the norm for disabled children to be included in ordinary schools. … In addition, the Special Rapporteur was unable to detect any rights-based approach in the German system which would help steer the country’s educational policies in the direction of including children with disabilities” (UN 2007c, 20). Das Problem ist nun jedoch, dass Muñoz mehrfach die Anstrengungen zur Integrativen Beschulung in Deutschland thematisiert hat, aber eben genau die zur Inklusiven Schule vermisst.
Auch gefördert durch dieses „zwischensprachliche“ Missverständnis, wurden und werden die internationalen Papiere und Erklärungen, sei es die Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994), die Dakar Erklärung zur Bildung für alle (UNESCO 2000) oder die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2007a&b), unter dem Asket der Inklusion neu rezipiert und durch die Fachöffentlichkeit - vor allem im Bereich der Behindertenpädagogik - diskutiert (vgl. Sander 2003, Biewer 2005, Hinz 2007, 2008). Eine darüber hinausgehende Verarbeitung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen ist derzeit an die Schwerpunkte Gender, Migration und interreligiöser Dialog gebunden (vgl.

[2] Vgl. z. B.: „Um Verzerrungen aufgrund von besonderen Aufgaben in einzelnen Gruppen auszuschließen, z. B. die Förderung von Kindern mit Behinderung, werden für die vergleichende Betrachtung nur Gruppen mit einer klar abgegrenzten Altersstruktur und ohne besondere Förderbedarfe der Kinder herangezogen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 49).

u. a. Motakef 2006); eine Übernahme der Idee der Inklusion als Leitziel (über alle betroffenen Teilaspekte hinweg) steht innerhalb der allgemeinen Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland noch aus.

So ist zu erklären, dass auch im Bereich der Forschungs- und Publikationstätigkeit zum Thema der Externen Evaluation von Schule die Bereiche Inklusion und Einbindung von Kindern mit Behinderungen/Sonderpädagogischem Förderbedarf kaum oder gar nicht thematisiert werden. Eines der Standardwerke „Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement" von dem ausgewiesenen Autorengespann Kempfert & Rolff (2005) greift das Leitbild einer inklusiven Schule (oder auch „nur" das einer Schule mit integrativem Angebot) nicht explizit auf. Lediglich weiche Formulierungen, wie z. B. die, dass Optimalklassen durch „eine ausgesprochene Förderungsorientierung gekennzeichnet" (120) sind, verweisen auf eine Richtung, setzen aber ein hohes Maß an Wohlwollen bei der Textanalyse voraus. Wenn die Leserin oder der Leser die Idee der Gemeinsamen Beschulung oder der Inclusive Education finden will (!), werden sich einige Belegstellen finden; nur, wenn dieses Wollen, der Fokus oder das entsprechende fachliche Hintergrundwissen nicht vorhanden sind, entwerfen derartige Texte das Bild einer (Regel-)Schule, in der Kinder mit Behinderung nicht an den Bildungsprozessen teilhaben!
Ein Großteil der theoretischen Veröffentlichungen zur Externen Evaluation von Schule bleibt dabei sogar noch hinter dem Meyer'schen Kriterien-Mix „Zehn Merkmale guten Unterrichts" zurück, in dem Punkt 7 der Förderung gewidmet ist: „Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)" (Meyer 2004, 18). Aber auch hier fehlt der explizite Verweis auf eine Gruppe der Schüler/innen/schaft, die Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Sonderpädagogischen Förderbedarf.
Im Jahr 2003 hat sich der Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun" mit einem Aufruf in die öffentliche Diskussion um eine „Gute Schule" eingebracht und davon ausgehend Standards (im Sinne „empirisch überprüfbarer Ist-Beschreibungen") entwickelt (vgl. Blick über den Zaun o. J.). Wenngleich bei den darin aufgeführten „Standards für systemische Rahmenbedingungen" ausdrücklich ein inklusives Schulsystem gefordert wird, die Schulentwicklung auf Integration zielt und den „Schulen (…) sonderpädagogische Fachkräfte zugewiesen" werden, werden in den „Standards für pädagogisches Handeln" Kategorien, wie z. B. Begabung, Defizit, Lernprobleme und Lern- und Leistungsprofil in ihrer Unschärfe verwendet. In den umfangreichen Kriterien zum Bereich „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum" fehlt z. B. der Aspekt der Barrierefreiheit, der mehr ist, als der geforderte „Spielraum für besondere Wünsche". Dennoch, die Standards des Verbundes reformpädagogisch engagierter Schulen weisen ansatzweise in die Richtung der Leitidee einer „Schule-für-Alle".

* * *

Betrachtet man die beiden Entwicklungslinien

- Qualitätssicherung durch normative Definition von allgemeiner und übergreifender Schulqualität in Form von Qualitätsrahmen zur Externen Evaluation/Schulinspektion

und

- Inklusive Schule als internationales und nationales Ziel von Schulentwicklung,

erscheint es sinnvoll zu hinterfragen, wie eine Zusammenführung möglich ist und welche Phasen diese Zusammenführung durchschreiten könnte.

Unter Betrachtung der jüngsten Geschichte der Qualitätsentwicklung an deutschen Schulen durch Instrumente der Externen Evaluation/Schulinspektion und unter Vorgriff auf mögliche und notwenige Entwicklungen könnte folgendes Schrittfolgemodell beschrieben werden:

Phase 1

In einer ersten Phase wurde die normative Idee von Schulqualität in einem Ansatz „Ein Handbuch für alle Schulen“ umgesetzt. Ein Ansatz, der allein vor dem Hintergrund des stark gegliederten deutschen Schulsystems größten Respekt verdient. Gleichzeitig ist diesem Ansatz auch die Grundidee der Homogenisierung, ja sogar einer erzwungenen Homogenisierung zueigen. In Bezug auf die Unterscheidung in allgemeinbildende und berufsbildende Schulen wurden in vielen Ländern erste Unterschiede festgeschrieben, Spätestens auf der Ebene der Erhebungsinstrumente wurde das streng gegliederte bundesdeutsche Schulsystem abgebildet: Gymnasien, Real-, Haupt- und mancherorts auch Sonderschulen erhielten spezifisch zugeschnittene Fragebögen, Erhebungslaufzettel etc.
Unangefragt bleibt jedoch der Grundsatz: ein Handbuch für alle Schulen.

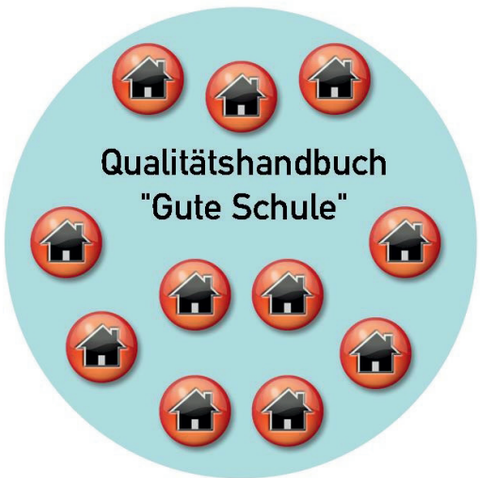


Abbildung 1:
normative Definition von Schulqualität für alle Schulen
- die Idee der Homogenisierung der Schullandschaft

Phase 2

Wurde auf der Ebene der Instrumente der Spezifik von Sonderschulen (zumeist und ausschließlich bezogen auf den Förderschwerpunkt Lernen) entgegengekommen, stellte sich bereits in den Erprobungsphasen in den Ländern heraus, dass sich Sonderschulen, vor allem in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, geistige und körperliche Entwicklung, in ihrer Geschichte, ihrem Auftrag, in ihrer zumeist überregionalen Verankerung und in ihren strukturellen Besonderheiten (Frühförderabteilungen, Berufsschulzweige, Medienzentren, therapeutische und psychologische Dienste etc.) in den vorliegenden Handbüchern „nicht wiederfanden“. Der Grundidee folgend, dass die Handbücher verschriftlichte normative Setzungen von Schulqualität sind und dass Sonderschulen - selbstverständlicherweise - „auch“ Schulen sind, wurden in dieser Phase die zumeist überregional agierenden Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sehen unter Verwendung der allgemeinen Handbücher evaluiert.

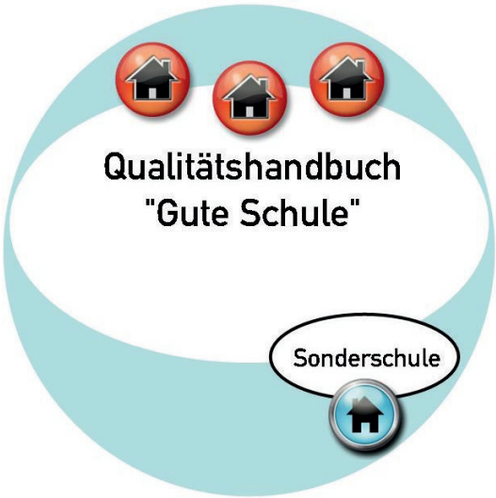


Abbildung 2:
„Aufschrei" der Sonderschulen in ihrer Spezifik des Auftrags und der Konstruktion nicht erfasst zu sein - Angriff auf die Idee der Homogenisierung der Schullandschaft

Im Rückblick auf die ersten externen Evaluationen kann festgehalten werden:

1. Selbstverständlich sind Schulen für Blinde und Sehbehinderte „Schulen-wie-jede-andere-Auch" und daher prinzipiell durch das Instrument der „Handbücher für alle Schulen" zu evaluieren.
2. Ein bestimmter Anteil der spezifischen Aufgaben kann geschickt in die Antworten auf Fragen zu allgemeinen Indikatoren „beigemischt" werden, auch wenn nicht explizit danach gefragt wird.[3] Das setzt die individuelle Bereitschaft und Fähigkeit des Evaluationsteams voraus, dies überhaupt zuzulassen[4].
3. Evaluationsteams, die in ihrer eigenen Biografie nie einen Kontakt zu dem Problemfeld der Bildung, Erziehung und Rehabilitation von blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen hatten, lernen selbst viel über dieses spezifische pädagogische Feld, stoßen aber seltener mit gezielten und spezifischen (Nach-)Fragen zum Thema der sehgeschädigtenpädagogischen Standards vor. Standards zur Beschulung von blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen müss(t)en ergänzend zum „Handbuch für alle Schulen" hinzugezogen werden.[5]
4. Es ist zu prüfen, inwieweit die zuständigen Evaluationsteams in den Bundesländern auf eine (landesübergreifend und unabhängig besetzte) Gruppe von Personen zugreifen können, die die Expertise in der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens in den Prozess der externen Evaluation einbinden könnten.

[3] So kann bei der Nachfrage nach einer „freundlichen und kindgerechten Schulhofgestaltung" auf die barrierefreie und auf die Bedürfnisse blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher zugeschnittene Gestaltung des Schulgeländes verwiesen werden. Das Fehlen des Kriteriums „Barrierefreiheit" kann so wenigstens in Bezug auf die Ausstattung von Sonderschulen indirekt „repariert" werden.

[4] Hier zeigten sich länderspezifische Auslegungen in der Handhabung der Handbücher von „Prinzipientreue" bis „Problembezogenheit"; klare und transparente Leitlinien auch für die Evaluatorinnen und Evaluatoren gepaart mit entsprechenden Schulungen, sind angezeigt.

[5] Das setzt natürlich deren Existenz voraus. Eine Aufgabe, der sich die Verbände VBS, vds etc. und die Fachöffentlichkeit aktuell stellen (vgl. u. a. Degenhardt 2004, Lang 2006, Hölscher 2008, vds 2008).

Phase 3

Ein weiteres Ergebnis der bisher durchgeführten externen Evaluationen bzw. Schulinspektionen ist das vollständige Nicht-Beachten Mobiler Dienste, also der Arbeit der Kolleginnen und Kollegen, die in den Regelschulen die Begleitung, Beratung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Sehens und ihres Umfeldes (Eltern, Regelschulkollegium, Mitschülerinnen und Mitschüler etc.) zu verantworten haben.

Weder bei der externen Evaluation von Regelschulen noch bei dem externen Blick auf Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen wird nach der Arbeit der Mobilen Dienste gefragt, denn die Grundidee von„Guter Schule“ geht von einem klassischen Schul- und Unterrichtsmodell aus. Spätestens in dieser Phase fällt auf, dass „Gute Schule“ nicht an eine Idee von „Schule“ geknüpft sein darf, die einem Schulmodell des 19. und frühen 20. Jahrhunderts folgt. So wie die Verankerung einer Schule im gesellschaftlichen Umfeld und die Kooperation der Schule z. B. mit der regionalen Wirtschaft abgefragt wird, ist die Verknüpfung einer „Guten Schule“ zu den regionalen und überregionalen Anbietern von Expertise auf den Bereichen des Sonderpädagogischen Förderbedarfs in die Qualitätshandbücher einzubinden.

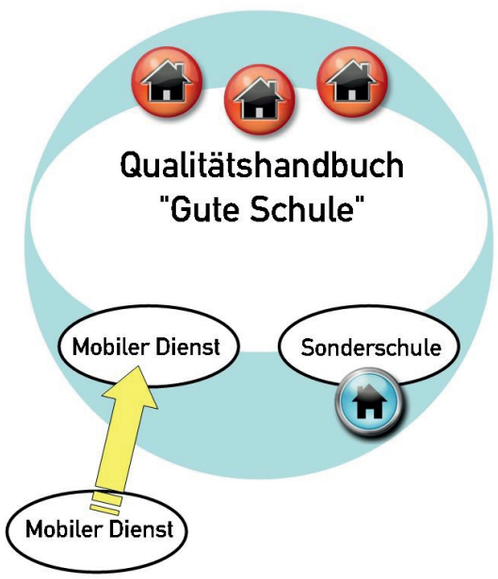


Abbildung 3:
Nicht-Schulen drängen in den Fokus - Erweiterung der Schullandschaft durch Inhalte, nicht durch Institutionen

Phase 4

Die dieser Logik folgende nächste Phase einer Entwicklung der Handbücher wäre das Zusammenführen der Widersprüchlichkeiten und der Erfordernisse der beiden Stränge „Sonderschule“ und „Mobiler Dienst“. Nur wenn deutlich wird, dass es letztendlich bei beiden Zugängen um die Frage der Gestaltung der Teilhabe an Bildung unter erschwerten Bedingungen, konkret unter den Bedingungen eines diagnostizierten Sonderpädagogischen Förderbedarfs, geht und dass eine„Gute Schule“ nur eine solche sein kann, die Kinder mit Behinderungen nicht von Bildung ausschließt, können die entsprechend ausgestalteten Handbücher von sich behaupten, die Zielvorstellung „Gute Schule“ unter dem Primat der Inklusion abzubilden.

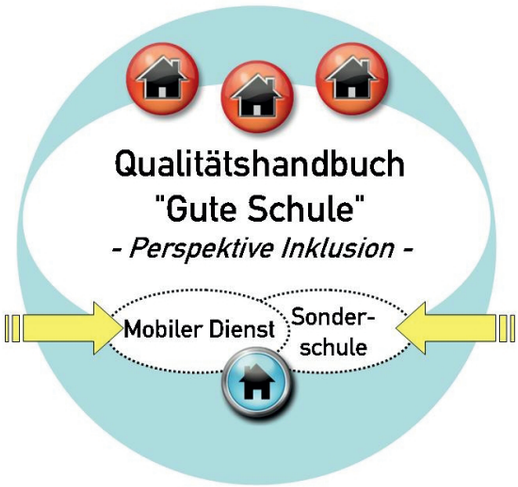


Abbildung 4:
Verbindung zweier Anfragen über den gemeinsamen Auftrag „Teilhabe an Bildung gestalten" - Einstieg in die Fokuserweiterung durch die Perspektive „Inklusion"

Phase 5

Werden die Handbücher zur „Guten Schule" unter dem Entwurf einer Inklusiven Schule umgestaltet, kann die Umsetzung internationaler und nationaler Anforderungen an die Schulentwicklung auch auf diesem Feld transparent gemacht werden. Den (An-)Forderungen des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, an das deutsche Bildungssystem könnten u. a. auch mit einer derartigen Verankerung der Idee der Inklusion in den Qualitätshandbüchern nachgekommen werden. „Die verantwortlichen Regierungen sollten eine vollständige Bestandsaufnahme über die Zugangsmöglichkeiten von Bildungseinrichtungen anregen und einen Plan für Umbaumaßnahmen vorstellen, um allen Lernenden mit Behinderungen einen barrierefreien Zugang zu garantieren. Sie sollten Übergangspläne entwickeln, um die Inklusion/Einbeziehung der Lernenden mit Behinderungen in die allgemeine Schule zu erleichtern. Sie sollten untersuchen, ob sich die frühe Aufteilung in Schulformen mit den Rechten und dem Wohl des Kindes vereinbaren lässt. Sie sollten die nationale Debatte über das Verhältnis von Schulstruktur und dem Phänomen der Aussonderung von Lernenden mit Behinderungen anregen und vertiefen" (Muñoz in Demmer 2007).

Weiterhin zeigt sich, dass mit der Einbeziehung der Perspektive Inklusion auch weitere (behinderten-) pädagogische Aufgabenfelder „abseits" der klassischen Schulidee des 19. Jahrhunderts Beachtung finden können: Frühförderung, Berufsvorbereitung und andere nachschulische pädagogische Angebote können in ihrer pädagogischen Idee Beachtung finden (und nicht nur in ihrer institutionellen Nicht-Passung), ohne das Gesamtgebäude einer normativen Definition von „Guter Schule" zu zerstören - eine Angst, die letztendlich sogar auf einem Modell von Schule basiert, die es real in der Bundesrepublik Deutschland gar nicht mehr gibt.

Abbildung 5:
Fokuserweiterung durch Übernahme der Zielkategorie Inklusion - spezifische Standards schulischer und schulnaher Aufgabenbereiche müssen eingebunden werden

Phase 6

Denkt man die Perspektiverweiterung hin zu einer „Guten Schule“ in ihrer Vielfalt und Heterogenität weiter, wird deutlich, dass auch Reibungspunkte außerhalb des Fokus „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ harmonisch in die Prozesse der externen Evaluation/ Schulinspektion eingebunden werden können, ohne aus ihrem „Sonderstatus“ eine Nicht-Evaluierbarkeit konstruieren zu müssen. Spezialschulen (mit Schwerpunkten in den Bereichen Sport, Musik, Naturwissenschaft und Mathematik etc.) gehören ebenso zu einer bundesdeutschen Schullandschaft, wie Schülerakademien oder Sommerschulen dies in Zukunft sein können. Die Grundidee der Inklusion „Vielfalt ist eine Chance - keine Last“ gilt auch für das System Schule! Schule ist - glücklicherweise - ein breit und bunt aufgestelltes System, das in Zeiten komplexer Anforderungen vielfältig reagiert. Heterogenität auch auf diesem Feld zuzulassen bedeutet nicht, die Idee einer übergreifenden normativen Qualität aufgeben zu müssen. Die Indikatoren für eine „Gute Schule“ müssen aber diese Vielfalt nicht nur zulassen, sondern gezielt abfragen. Dies gilt für die Einbindung von Kindern mit Behinderungen ebenso wie für die Frage nach Angeboten für Kinder mit besonderen Begabungen auf Feldern, wie z. B. Sport, Musik oder Naturwissenschaft.

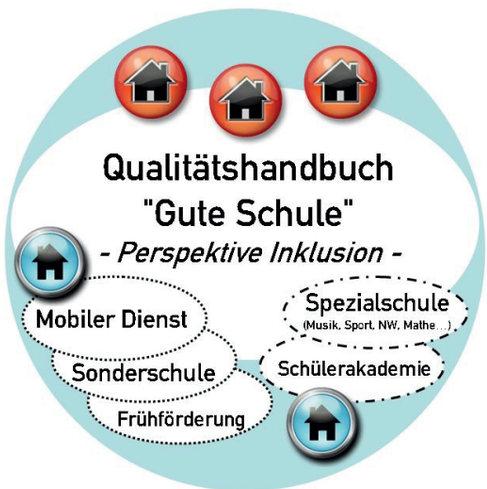


Abbildung 6:
normative Definition von Schulqualität für alle Schulen - Perspektivwechsel im Sinne des inklusiven Leitbildes: „Vielfalt ist eine Chance - keine Last“

Methoden / Analyseverfahren

Schritt 1 - Auswahl der Qualitäts- und Evaluationshandbücher

Da der Grundsatzentscheidung der Kultushoheit auch auf dem Gebiet der Externen Evaluation/ Schulinspektion gefolgt wird, ist davon auszugehen, dass für jedes Bundesland ein entsprechendes Qualitäts- und Evaluationshandbuch existiert. Da ein Grundsatz der Externen Evaluation die Transparenz ist bzw. sein sollte, kann davon ausgegangen werden, dass alle Qualitäts- und Evaluationshandbücher öffentlich zugängig sind. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass alle im Internet zugänglichen Informationen bei öffentlichen Anbietern barrierefrei gestaltet sind; die veröffentlichten PDF-Dateien müssten demnach eine erfolgreiche Datenverarbeitung/Wortscan zulassen.

Bei der Auswahl der zu analysierenden Papiere/Handbücher wurden folgende Kriterien umgesetzt:

1. Für jedes Bundesland wird (wenn möglich) ein (Kern-)Papier/Handbuch gewählt.
2. Das gewählte Papier ist öffentlich zugängig; vorzugsweise im Internet.
3. Das Handbuch ist aktuell (Jahreswechsel 2007/2008) gültig.
4. Dem Handbuch sind die Qualitätsbereiche und die dazugehörigen Indikatoren zu entnehmen.
5. Ergänzende Materialien (vornehmlich Fragebögen etc.) werden nicht mit zur Analyse herangezogen, da sie nicht durchgängig und in vergleichbarem Umfang und Aufbau in allen Bundesländern offengelegt sind.

Die öffentliche Zugänglichkeit wird zu diesem Thema durch eine zusammenfassende Plattform auf dem Deutschen Bildungsserver realisiert, Der Deutsche Bildungsserver ist ein Gemeinschaftsservice von Bund und Ländern - der Sitz der koordinierenden Geschäftsstelle des Deutschen Bildungsservers ist das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt /Main und Berlin (vgl. http://www.bildungsserver.de). Auf der Seite Schulevaluation und Schulinspektion in den Ländern (vgl. http://www.bildungsserver.de/ zeigen.html?seite=2652) sind die Materialien der Bundesländer außer Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen zusammengetragen. Für diese Länder wurde in den landeseigenen Internetauftritten recherchiert und ggf. nach Rücksprache ein Text ausgewählt. Eine solche telefonische Rücksprache war auch im Fall des Bundeslandes Thüringen notwenig, da die ausgewiesenen Texte eine nicht sofort erschließbare Binnenstruktur aufwiesen; für dieses Bundesland musste auch auf zwei Texte zurückgegriffen werden, da ein Handbuch i. e. S. nicht vorlag.
In einem Sonderfall ist die Bundesrepublik Deutschland selbst in der Rolle des Schulträgers und der Schulaufsicht, und zwar für die Deutschen Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP). Für diese liegt ebenfalls ein Qualitätsrahmen vor.

Im Einzelnen wurden folgende Texte für die Analyse herangezogen:

BB: Land Brandenburg (November 2006) Schulvisitation im Land Brandenburg - Konzeption und Handbuch zur Schulvisitation.
Ministerium für Bildung; Jugend und Sport (Hrsg.) Potsdam
(http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1227/schulvisitation.pdf)

BE: Land Berlin (2007) Bildung für Berlin - Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin: Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schule.
Kern, Hannelore / Senatsverwaltung für Bildung; Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) Berlin.
(http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/ schule_und_soziale_stadt/schulqualitaet.pdf)

BW: Baden-Württemberg (August 2007) Information zur Pilotphase Fremdevaluation - Fremdevaluation an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg.
Ursula Adolphy, Sabine Kimmler-Schad, Corina Schimitzek, Klaus Teichmann, Hans-Martin Werner (Hrsg.) Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
(http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/fev/QE2_PilotschulenbroschuereFEV.pdf)

BY: Freistaat Bayern (2005) Externe Evaluation an Bayerns Schulen - Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung.
Otmar Schießl, Gisela Ewringmann, Anne Hruza-Mayer, Franz Huber, Josef Schätz, Barbara Scheungraber, Didier Vaccaro / Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung - Qualitätsagentur.
(http://www.isb.bayern.de/imperia/md/content/ isb/evaluation/isb_evaluation_manual.pdf)

D: Bundesrepublik Deutschland (November 2006) Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland.
Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (Hrsg.) Köln
(http://www.auslandsschulwesen.de/nn_388354/Auslandsschulwesen/Schulmanagement/qualitaetsrahmen,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/qualitaetsrahmen.pdf)

HB: Freie Hansestadt Bremen (September 2007) Der Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität.
Inge Grothus, Walter Hensch, Karin Höhmann, Dietmar Kirchhoff / Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) Bremen: Projekt Innovations- und Qualitätsentwicklung (PIQuE).
(http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/orientierungsrahmen.pdf)

HE: Land Hessen (Februar 2007) Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS).
Dieter Höfer, Dörte Lütvogt / Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ).
(http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/495/49524d71-312a-1111-0104-348d91954e0c,22222222-2222-2222-2222-222222222222.pdf)

HH: Freie und Hansestadt Hamburg (2006) Orientierungsrahmen - Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen.
Norbert Maritzen, Monika Renz / Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) Hamburg:
(http://www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/schulqualitaet/orientierungsrahmen.pdf)

MV: Mecklenburg-Vorpommern (2006) Gute Schule - Externe Evaluation von Schulen in Mecklenburg-Vorpommern.
Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.) (Hrsg.) Schwerin: Dezernat für Qualitätssicherung - Evaluation von Schule.
(http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/schule/qualitaet/ext_evaluation/literatur/gute_schule_Ext_Evaluation.pdf)

NI: Land Niedersachsen (Juni 2006) Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen.
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) Hannover
(http://cdl. niedersachsen.de/blob/images/C25355062_L20.pdf)

NW: Land Nordrhein-Westfalen (Juli 2006) Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) Düsseldorf.
(http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf)

RP: Land Rheinland Pfalz (2007) Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinland-Pfalz.
Thomas Wetzstein, Gudrun Paul, Dorothea Suchanek / Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hrsg.) Mainz.
(http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/broschuere_orientierungsrahmen_7.pdf)

SH: Land Schleswig-Holstein (September 2005) Qualitätshandbuch für die Arbeit an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen in Schleswig-Holstein - Externe Evaluation im Team (EVIT).
Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) Kiel: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein.
(http://evit. lernnetz2.de/allgemein/materials/evit_handbuch18_10_2005.pdf)

SL: Saarland (November 2006) Qualitätssicherung an allgemeinbildenden Schulen des Saarlandes - Informationen zur Erprobungsphase.
Ministerium für Bildung; Kultur und Wissenschaft (Hrsg.) Saarbrücken: Referat Qualitätssicherung des saarländischen Kultusministeriums.
(http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Konzept_Qualitaetssicherung_Saarland.pdf)

SN: Freistaat Sachsen (August 2007) Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung (Arbeitsfassung).
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) - Externe Evaluation.
(http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_sbi/beschreibung_qualitaetskriterien.pdf)

ST: Land Sachsen-Anhalt (Juli 2006) Externe Evaluation von Schulen in Sachsen-Anhalt.
Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) Magdeburg.
(http://www.bildung-lsa.de/ db_data/3035/handrexteval.pdf)

TH1: Freistaat Thüringen (Januar 2006) Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung.
Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) Erfurt: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).
(http://www.thueringen.de/imperia/md/content/ tkm/schulwesen/evas/q_rahmen.pdf)

TH2: Freistaat Thüringen (November 2005) Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“, Checkliste für allgemeinbildende Schulen.
Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).
(http://www.thillm.de/thillm/pdf/evs/check_abs.pdf)

Schritt 2 - Methode der Analyse

„Die Grundannahme jeglicher Inhaltsanalyse ist, dass sich die kulturellen Ausdrucksformen im weitesten Sinn in Texte fassen lassen, die Inhaltsanalyse von Texten sich also mit gesellschaftlicher Wirklichkeit beschäftigt und dementsprechend auch in ihren Ergebnissen und deren Interpretation von dieser abhängig ist. Zur Erschließung dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit bedient sich die Inhaltsanalyse unterschiedlicher Verfahren“ (Bos & Tarnai 1989, 1, 2). Diese lassen sich nach Bos und Tarnai „in hermeneutisch-interpretierende und empirisch-erklärende Inhaltsanalysen einteilen“ (1989, 2). Da der Schwerpunkt des hermeneutischen Herangehens die Suche nach der Bedeutung und dem verschlüsselten Sinn ist und es vorrangig um die Diskussion der Auslegungen des vorliegenden Textes durch unterschiedliche Rezipientinnen und Rezipienten geht, scheidet dieser Zugang für die vorliegende Aufgabenstellung aus. Bei der Wahl des Verfahrens wird dem Ansatz von Mayring gefolgt, wonach es die „Stärke der Inhaltsanalyse ist, daß sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (1993, 86).
Umfangreiche empirische Arbeiten in den letzten zehn Jahren haben belegt, dass sich ein gangbarer Zugang für eine Textanalyse über die computergestützte Einzelwortanalyse erschließen lässt (vgl. dazu u. a. Schlögell 1989 und Bos & Tarnai 1996). Hierbei werden die Vorteile des computergestützten Arbeitens (vorrangig auf Seiten der Verarbeitungskapazität) mit der menschlichen Fähigkeit zur Überwindung syntaktischer und semantischer Hürden verbunden. Das Kategoriensystem wird aus Signalwörtern bzw. Ankerwörtern generiert, die in der theoretischen Reflexion eine wesentliche Bedeutung für die Fragestellung einnehmen. Die Kombination mit der „Kodierung mit menschlichem Verstand“ schließt die in der Sprache und im Sprachaufbau enthaltenden Fehler aus. So werden bei der Suche nach der Präsenz des Begriffs „Behinderung“ im hier zu betrachtenden Kontext Textstellen erscheinen, die z. B. über die Bedeutung der Zusammenarbeit der Schulleitung mit dem Behindertenbeauftragten des Kollegiums im Sinne der Gewährleistung der Rechte nach dem Schwerbehindertengesetz verortet sind und daher im Rahmen des Kategoriensystems nicht gezählt werden dürfen.

Die vorliegenden Qualitäts- und Evaluationshandbücher werden also im Sinne einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet, die unter Zuhilfenahme einer wortbezogenen Textanalyse versucht, einen „Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 1993, 86).

Schritt 3 - Entscheidung für Ankerbegriffe und Suchwörter

Die Thesen fragen in einer ersten Ebene an, inwieweit die vorliegenden Texte den Themenbereich „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (im Förderschwerpunkt Sehen) thematisieren und innerhalb der Qualitätsbereiche in die Indikatoren einbinden. Dafür wäre das Nutzen eines Fachwortschatzes unabdingbar. Es wird also davon ausgegangen, dass sich das Thema nur durch das Nutzen entsprechender Fachbegriffe (und damit konkreter Signalwörter) behandeln lässt. Im Umkehrschluss wird also davon ausgegangen, dass das Fehlen dieser Fachbegriffe auch auf das Fehlen der inhaltlichen Aufmerksamkeit bei den Verfasserinnen und Verfassern (einschließlich der für das Inkrafttreten verantwortlichen schulpolitischen Stellen) verweist.
Die Ableitung der Signalwörter erfolgt aus der theoretischen Grundannahme, dass internationale und nationale Vorgaben in die Erarbeitung der Qualitäts- und Evaluationshandbücher eingeflossen sind, da sie maßgeblich für die Definition „Gute Schule“ sind.
Internationale Vorgaben sind u. a.:

- das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2007c, d),
- The Salamanca Statement and framework for action on special needs education (UNESCO 1994),

- Jomtien World Declaration on Education for All (UNESCO 1990),
- Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments (UNESCO 2000),
- der Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz (UN 2007a, b)

und

- die Agenda 22: Umsetzung der UN-Standardregeln auf lokaler und regionaler Ebene - Behindertenpolitische Planungsrichtlinien für kommunale und regionale Behörden (DVfR 2004).

Nationale Vorgaben ergeben sich u. a. aus:

- den Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 1994/2000)

sowie

- den Standards der sonderpädagogischen Förderung (vds 2008).

Als Signalwörter wurden folgende Wörter ausgewählt, die in Gruppen zusammengefasst folgende Kategorien generieren:

1	Beh	Behinderung, sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderschwerpunkt (Beeinträchtigung des …)
2	Int	Integration, Inklusion
3	Het	Heterogenität (mit Bezug auf SPF, Behinderung, Lernvoraussetzungen etc.)
4	SfA	Schule-für-Alle
5	Bar	Barriere, Barrierefreiheit
6	Teil	Teilhabe (an schulischer Bildung)
7	Sos	Sonderschule, Förderzentrum, Kompetenzzentrum
8	Plä	Förderpläne
9	Diagn	sonderpädagogische Diagnostik, Förderdiagnostik
10	Hilf	Hilfsmittel (individuelle Hilfsmittel)
11	Koop	Kooperation (in Bezug auf sonderpädagogische Problemlagen)
12	Fort	Fortbildung (in Bezug auf sonderpädagogische Themen, z. B. Integration)
13	gU	gemeinsamer Unterricht, gemeinsames Lernen
14	Bl	Blind
15	Brai	Braille, Blindenpunktschrift

Die Signalwörter wurden in den üblichen und möglichen sprachlichen Varianten (Einzahl - Mehrzahl; Substantiv - Verb etc.) variiert.

Ergebnisse der Textanalyse

Die Analyse der vorliegenden Handbücher ergab folgende quantitative Verteilung der Signalwörter:

	Beh	Int	Het	SfA	Bar	Teil	Sos	Plä	Diagn	Hilf	Koop	Fort	gU	Bl	Br
BB							1								
BE	2	1						3	2		(2)	1			
BW															
BY	1	1													
D								1				(1)			
HB	1/(1)	1/(1)	(2)					1	1						
HE	3	1	(2)												
HH	3	1			(1)	1	1	1	1		3/(1)				
MV		1	(1)					(1)	1			1	1		
NI	1		(1)			1	1	1			1				
NW								1							
RP	3	(1)	(2)		1		2/(1)			(1)	2			1	
SH	(1)	2/(1)					4				1				
SL	1	2									1				
SN	3	1				(1)	1	1	1		(1)				
ST							1								
TH	1					1		2			2		1		
	17 (2)	11 (3)	0 (8)	0 (0)	1 (1)	3 (1)	11 (1)	11 (1)	6 (0)	0 (1)	10 (4)	2 (1)	2 (0)	1 (0)	0 (0)

Tabelle 1: Übersicht alle Ankerbegriffe / alle Bundesländer / x: inhaltlicher Bezug existiert
(x) inhaltlicher Bezug ist schwach, könnte aber ggf. interpretiert werden

Wenngleich nicht vorrangiges Ziel der Untersuchung, bleibt im Sinne des durch die Vertreter der engen Auslegung der Kultushoheit auf alle Bereiche der Schulbildung (also auch auf den Bereich der Externen Evaluation) selbst geforderten Wettbewerbs eine interessante Verschiebung festzuhalten. Die allzu oft im Zusammenhang mit Messungen der Schüler/innen/leistungen in den Kern-Unterrichtsfächern gescholtenen Nordländer und Stadtstaaten fallen in dem hier zu betrachtenden Zusammenhang eher durch eine stärkere Beachtung des Phänomens „Teilhabe an Bildung für Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischen Förderbedarf“ auf. So lässt sich in dem Handbuch Baden-Württembergs lediglich folgender, nicht annäherungsweise aussagekräftiger Verweis auffinden:

„Die Schule erkennt Schüler/innen, die besondere Leistungsstärken oder (Teil-)Leistungsschwächen besitzen und bietet Maßnahmen zur Förderung an" (BW, 24). Etwas konkreter, aber auch nur einmalig, verweist das Handbuch Bayerns unter der Rubrik „regionale / organisatorische Besonderheiten" auf *„Unterstützungsangebote (Schullaufbahnberatung, schulpsychologische Beratung, Maßnahmen zur Förderung schwacher Schüler und /oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Maßnahmen zur Förderung begabter Schüler, Maßnahmen zur Förderung der Schülerselbstständigkeit, Gestaltung der Intensivierungsstunden (GYM), Gestaltung des Förderunterrichts, Ganztagsangebote, Betreuungsangebote, Unterstützungsangebote für Kinder und Familien nicht-deutscher Muttersprache, Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf)"* (BY, 47). Gerade im Sinne des eingeforderten „Wettbewerbs" sollten sich die „betroffenen" Länder (dazu gehören auf jeden Fall auch der Bund, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen) fragen lassen, ob das Ziel eines vorderen Platzes in Schulleistungstest (in den Kernunterrichtsfächern) nicht zu Lasten eines ausgewogenen Konzepts von Schule (z. B. im Sinne einer Schule-für-Alle) erreicht wird oder werden soll!

Länderübergreifend sollen folgend vier Themen herausgegriffen und diskutiert werden; die vollständigen Belegstellen für die aufgefundenen Signalwörter sind im Anhang 1 zusammengestellt.

Schule für Alle / Inklusion

Obwohl sich die Bundesrepublik Deutschland auf internationaler Ebene den Zielen einer „Education for all" (Jomtien UNESCO 1990, Dakar UNESCO 2000) und einer „inclusive education" (Salamanca UNESCO 1994, UN 2007a&b) unterstellt hat, ist „Schule für alle" kein stehender Begriff in bundesdeutscher Schulpolitik bzw. -administration. Ein Grund dafür ist gewiss auch die Tatsache, dass der Begriff „Schule für alle" innerhalb der bundesrepublikanischen Bildungspolitik aktuell als Slogan einer Bewegung fungiert, die die Gliedrigkeit des bundesdeutschen Schulsystems auflösen oder zumindest aufweichen will (vgl. u. a. für die GEW: http://www.gew.de/Eine_Schule_fuer_alle_-_Laenger_gemeinsam_Lernen.html oder für die Hamburger Initiative: http://www.eineschule.de/). Die „Schule für alle" steht in der Bundesrepublik Deutschland sowohl für ein „Länger gemeinsam Lernen" als auch für das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung.
Dieses Problem der Mehrdeutigkeit und das des Angriffs auf eine der Grundfesten bundesdeutschen Selbstverständnisses von Schule, der Drei- besser der Viergliedrigkeit, hat der Begriff der Inklusion auf den ersten Blick nicht. Dass dieser Begriff dennoch in keinem der analysierten Handbücher vertreten ist, könnte an der verfestigten Gleichsetzung in der Übersetzung „Inklusion = dt.: Integration" liegen. Diese Begründungslogik verliert jedoch mit jeder Woche an Zugkraft; die erziehungswissenschaftliche Fachöffentlichkeit, die Behindertenselbsthilfe, die Interessenverbände der Eltern und auch behinderten- und bildungspolitisch involvierte Politiker und Politikerinnen fordern die produktive Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion. So fordert die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Frau Karin Evers-Meyer: „Ich halte den inklusiven Ansatz für richtig. Inklusion bedeutet für mich, dass ein Raum für alle geschaffen wird, in diesem Fall ein Klassenraum, und nicht versucht wird, in einen bestehenden Raum etwas aus einem anderen Raum zu integrieren. Wenn es im englischen Text inclusion heißt, muss das auch mit Inklusion übersetzt werden. Letztlich ist es aber Aufgabe der Parlamente, im Bund und in den Ländern darüber zu diskutieren, ob Deutschland bereit ist für einen inklusiven Ansatz in der Bildungspolitik. Ich fordere die Parlamente auf, diese Frage jetzt zu diskutieren" (Presseerklärung vom 22.02.2008 - vgl. http://www.behindertenbeauftragte.de).

Für die aktuellen Handbücher zur Externen Evaluation/Schulinspektion der Bundesländer und der Bundesrepublik Deutschland gilt jedoch: Beide Begriffe werden nicht für die Ausgestaltung und Illustration einer „Guten Schule" verwendet.

Eine Schule, die sich als Schule-für-Alle oder als eine inklusive Schule versteht, findet sich und ihre Aktivitäten demnach in den Rahmenrichtlinien zur „Guten Schule" nicht wieder. Auf Dauer bedarf es

schon eines langen Atems und einer großen Vision, wenn eine Schule „für sich“ und ohne Chance auf positive Bestärkung oder Beachtung im Rahmen der Externen Evaluation/ Schulinspektion für dieses Ziel Ressourcen bindet.

Einbindung integrativer Angebote in das Verständnis von Schulqualität

In Folge der gemeinsamen Empfehlungen aller Länder zur Sonderpädagogischen Förderung (KMK 1994/2000 und folgende) ist das Ziel der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Landes-Schulgesetzen verankert. Dass dem darin festgehaltenem Primat der Integration zum Trotz der Anteil der an Förderschulen beschulten Kinder und Jugendlichen noch weit über dem der integriert beschulten liegt, wird zwar derzeit häufig im Rahmen der Bildungserhebungen angezeigt - eine Ursachenanalyse, geschweige denn ein Plan zum Abstellen dieser Situation existiert kaum. „Derzeit werden bundesweit rund 16% aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf integriert unterrichtet. (…) Im Ländervergleich reicht diese Spannweite von 5% (Niedersachsen) bis 45% (Bremen)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 66, 67). Diese Schwankungsbreite spiegelt sich auch in der sehr unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Verankerung des Themas Integration in den Handbüchern wider. Positiv stimmende Belegstellen sind u. a.:

„2.4.5 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Gemäß Schulgesetz haben Schülerinnen und Schüler, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten derart beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht nicht hinreichend gefördert werden können, Anspruch auf besondere Förderung im Rahmen schulischer Bildung, Erziehung und Betreuung. Diese erfolgt auf der Basis individueller Förderpläne.

- *Die Schule hat ein Konzept zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.*
- *Das Integrationskonzept ist schulspezifisch angemessen und stimmig.*
- *Es gibt individuelle Förderpläne, die die behinderungsspezifischen Erfordernisse angemessen berücksichtigen“* (BE, 24)

„So müssen z.B. beim Besuch eines Förderzentrums mit integrativen Maßnahmen sowohl Unterrichtsbesuche bei den kooperierenden Schulen als auch Evaluationsgespräche mit der dortigen Schulleitung und ausgewählten Elternvertretern dieser Schulen eingeplant werden. Bei Förderzentren ohne eigene Schülerinnen und Schüler finden die Unterrichtsbesuche in ausgewählten allgemein bildenden Schulen mit integrativen Maßnahmen statt“ (SH, 19).

„Leistungen der schulexternen Unterstützungssysteme werden auf der Basis fester Kooperationsstrukturen sowie systematischer Bedarfserhebung und Qualifizierungsplanung in Anspruch genommen“ (HH, 29).

Dennoch muss festgehalten werden, dass - über alle der vorliegenden Handbüchern zur Externen Evaluation/Schulinspektion hinweg betrachtet - die Standards zur integrierten Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (KMK 1994/2000 und folgende, Wember 2007, vds 2008 u. a.) nicht oder nur unzureichend abgebildet werden. Die Handbücher einzelner Bundesländer geben unter dem Ansatz des Wettbewerbs die Richtung und die Intensität einer tragfähigen Einbindung vor.

Heterogenität

Dem Ansatz Von-den-Stärken-Ausgehen folgend, kann die Umschreibung des Begriffs Heterogenität des Hessischen Handbuchs als - im Sinne des Anliegens - noch umfangreichste angeführt werden:
„Zu den unterschiedlichen lernrelevanten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gehören vor allem die verschiedenen kognitiven Leistungsfähigkeiten, aber auch Merkmale wie Geschlecht oder ethnische und soziale Bedingungen. Der Lernerfolg jedes einzelnen Lernenden ist innerhalb einer heterogenen Gruppe davon abhängig, dass er im Rahmen eines methodisch vielfältigen und individuell unterstützenden Unterrichts seine Lernchancen nutzen und Fortschritte machen kann" (HE, 33, Hervorhebungen nicht im Original).
Es fragt sich jedoch, ob die Kinder mit eingeschränkten Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten im Land Hessen nicht zu denen mit „unterschiedlichen lernrelevanten Voraussetzungen" gehören. Da dies nicht zu erwarten ist, liegt die Vermutung nahe, dass die Kinder mit Sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Sehen, Hören und körperliche und motorische Entwicklung schlicht ob ihrer kleinen Anzahl „vergessen" wurden.
Vor diesem Phänomen schützt auch die Verwendung von Heterogenitätsdefinitionen aus der Fachliteratur nicht, denn auch der ausgewiesene Psychologe und Bildungsforscher Prof. Dr. Andreas Helmke wird im Handbuch des Bundeslandes Rheinland Pfalz mit einer verknappten und zu kurz greifenden Definition zitiert: „sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Schülermerkmalen, besonders im Hinblic*k auf Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie im Leistungsniveau* (Zitat Helmke 2006 in RP, 26).
Noch weicher und unschärfer sind die Definitionen:
„Ein schuleigenes Förderkonzept, das auf die Heterogenität der Schülerschaft und auf Erfordernisse ihrer besonderen Stärken und Schwächen eingeht, ist aufgestellt" (HB, 11f.)
„Bei der Unterrichtsgestaltung sollte den Unterschieden in den Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Schüler durch differenzierte, individuell passende und wirksame Fördermaßnahmen insbesondere unter Beachtung der Heterogenität der Klassen Aufmerksamkeit geschenkt werden" (MV, 29).

Kaum nachvollziehbar scheint die häufige Reduzierung des Begriffs Heterogenität auf das letztendlich nichts sagende Wortpaar „Stärken und Schwächen"[6] sowie der überdurchschnittliche Bezug auf die (schulische) Leistungsfähigkeit. Betrachtet man diesen Zugang zu Heterogenität aus dem Blickwinkel eines gegebenenfalls dahinter verborgenen Konzepts von Behinderung (da ja Behinderung, so das zu erwartende „Gegenargument", immer mitgedacht wird), erscheint ein längst überwunden geglaubtes Konzept wieder hervorzutreten: Behinderung wird (nur) den Kindern zugeschrieben, deren Leistungen hinter den Anforderungen des jeweiligen Bildungssystems zurückbleiben. An dieser Stelle bilden die Handbücher nicht einmal die eigenen schulgesetzlichen Vorgaben und damit die Entwicklung der letzten drei Jahrzehnte ab!

Als Richtschnur könnten die Landes-Schulgesetze dienen, die in ihren Präambeln einen umfassenden Blick auf die an ihren Schulen existierenden Faktoren für eine heterogene Schüler/innen/schaft aufführen. Als Beispiel an dieser Stelle der § 2 Recht auf Bildung und Erziehung Absatz 1 des Schulgesetzes des Landes Berlin:
„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige schulische Bildung und Erziehung ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Herkunft, einer Behinderung, seiner religiösen oder politischen Anschauungen, seiner sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung seiner Erziehungsberechtigten" (SchulG des Landes Berlin 2006, 7).

[6] Selbst in einer nach Leistung sortierten und vermeintlich homogenisierten Klasse eines Mädchengymnasiums (mit bildungsnahen Elternhäusern und ohne grundsätzliche Differenzen in den „Kriterien" Muttersprache, Kultur, Religion und Behinderung) gibt es „Stärken und Schwächen" bei den Schülerinnen!

Blindheit und Sehbehinderung
– Barrierefreiheit, Hilfsmittel, Nachteilsausgleich –

Sieht man von der Aufzählung der im Land Rheinland-Pfalz existierenden Förderschulen einmal ab (PR, 7) gibt es in allen (!) untersuchten Handbüchern zu Externen Evaluation/ Schulinspektion keinen Verweis auf die Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Blindheit und Sehbehinderung.
Es gab keine Treffen für die Stichworte „blind, Blindheit“, „sehbehindert, Sehbehinderung“, „Blindenpunktschrift, Braille“, Blindenlangstock sowie für die spezifischen Techniken aus dem dualen Curriculum: Orientierung und Mobilität, Lebenspraktische Fertigkeiten usw.
Auch optische und elektronische vergrößernde Sehhilfen sowie andere behinderungsspezifische Hilfsmittel fanden keine Erwähnung. Lediglich in dem Handbuch des Bundeslandes Rheinland-Pfalz kann an einer Belegstelle ein spezifisches Hilfsmittel erahnt werden: *„Differenzierte Aufgabenstellung und Inhalte (…) Für die Schüler/innen bestehen genügend Spielräume den eigenen Lernvoraussetzungen, Lerntempi, Lernwegen, benötigte Hilfsmittel etc. entsprechend zu lernen“* (RP, 29).

Von dem Verständnis, dass Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung in vielen Fällen auf individuelle angepasste personenbezogene Hilfsmittel zurückgreifen müssen und dass es ein Maßstab für Qualität von schulischem Angebot darstellt, dass diese Hilfsmittel vorhanden und unter entsprechenden behindertenpädagogischen und -didaktischen Konzepten in die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse eingebunden werden, sind die vorliegenden Handbücher weit entfernt. Anders der „Index für Inklusion“ (dt.: Boban & Andreas Hinz (2003) [Booth & Ainscow]), der detailliert eben diese Notwendigkeit aufgreift und als einen Maßstab für eine gute inklusive Schule festschreibt (vgl. Anhang 2).

Dass kein Handbuch den Begriff oder die Idee des Nachteilsausgleichs aufgreift, verwundert umso mehr, als in vielen der gültigen Schulgesetze der Anspruch auf einen Nachteilsausgleich - der allgemeinen Gesetzeslande in der Bundesrepublik Deutschland folgend - enthalten ist. Als belegende und illustrierende Beispiele:

- §3, Abs. 5 des Schulgesetzes des Bundeslandes Rheinland-Pfalz
  „Bei der Gestaltung des Unterrichts und bei Leistungsfeststellungen sind die besonderen Belange behinderter Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und ihnen die zum Ausgleich ihrer Behinderung erforderlichen Arbeitserleichterungen zu gewähren.“

- § 58 Abs. 1 der Thüringer Schulordnung
  „Zum Nachweis des Leistungsstandes erbringen Schüler in angemessenen Zeitabständen entsprechend der Art des Faches schriftliche, mündliche und praktische Leistungen. Art, Zahl, Umfang, Schwierigkeit und Gewichtung der Leistungsnachweise richten sich nach den Erfordernissen der jeweiligen Schulart, Klassenstufe und Kursart sowie der einzelnen Fächer. Behinderten Schülern werden ihrer Behinderung entsprechende Erleichterungen gewährt. Erforderlichenfalls kann ein aktueller Nachweis über die Behinderung verlangt werden. Nähere Festlegungen zu den Erfordernissen treffen die Lehrpläne. Leistungsnachweise dienen der Leistungsbewertung und als Beratungsgrundlage.“

Eine Gute Schule sollte in der Bundesrepublik Deutschland auch nur die Schule sein, die die Schulgesetze einhält. Daher ist zu erwarten, dass in den Handbüchern zur Externen Evaluation/Schulinspektion entsprechende Indikatoren eingearbeitet sind. Im Kontext des rechtlichen Anspruchs auf einen Nachteilsausgleich wäre dementsprechend zu fragen, inwieweit die Eltern[7] über dieses Instrument informiert sind und welche verlässlichen Verantwortlichkeiten in der Schule vorgehalten werden.

[7] Unter dem Anspruch eines gemeinsamen Lernens gilt die Informationspflicht für die Eltern der Kinder mit Behinderung, aber auch für die Eltern der nichtbehinderten Kinder; eine rechtzeitige und offene Information verhindert eine diffuse „Gerechtigkeitsdiskussion“ zu Lasten der Kinder mit Behinderung!

Vorschläge zur Fokuserweiterung der Handbücher

Vorschlagsebene 1 - Präambel

In der Präambel muss ein eindeutiges Bekenntnis zur inklusiven Schule, zur „Schule für Alle“ enthalten sein! In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland muss sich eine „Gute Schule“ auch als „Schule für Alle“ verstehen.
Gerade innerhalb der Indikatoren der Handbücher für die Externe Evaluation/Schulinspektion muss deutlich werden, dass Inklusion nicht qua Dekret erreicht, also „verkündet“ werden kann und dass der Aspekt des „Willkommen-Heißens“ aller Schülerinnen und Schüler nur einen Aspekt der schulpolitischen Zielvorstellung abbildet. Es muss auf dem Weg zur inklusiven Schule ein Bündel konkreter Maßnahmen - so z. B. für die Gestaltung der Teilhabe an Bildung für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler - von der inklusiven Schule, der „Schule für Alle“ vorgehalten werden. Diese konkreten Maßnahmen (Barrierefreiheit, Nachteilsausgleich, Kooperation mit überregionalen Förderzentren etc.) müssen sich in den Indikatoren für eine „Gute Schule“ innerhalb aller Qualitätsbereiche wiederfinden.

Vorschlagsebene 2 - Begriffsklärung

Weiterhin muss der Begriff der Heterogenität in seiner Breite und Tiefe explizit beschrieben werden[8]. Interpretationsspielräume, die entstehen, wenn ausgewählte Bereiche als Beispiel genannt werden (mehrheitlich: Gender, Sprache, Religion oder Migration), andere jedoch durchweg „mitgedacht“ werden müssen, verhindern einen einheitlichen Standard bei der Einschätzung der Qualität der pädagogischen Konzepte und der pädagogischen Arbeit an den Schulen. Bei der Definition des Begriffs Heterogenität müssen der Bereich des Sonderpädagogischen Förderbedarfs oder die Erschwernisse / Beeinträchtigungen / Barrieren in den Bereichen Kognition, Wahrnehmung und Bewegung in Bezug auf die (schulischen) Leistungen explizit Erwähnung finden.

[8] „Heterogenität ist nicht allein an die schulorganisatorische Variante oder die »politische Idee einer demokratischen Gesellschaft«, die integrative Schule gebunden; auch Sondereinrichtungen bilden heterogene Lerngruppen (soziale Herkunft, Religion und/oder Weltanschauung, kulturelle Tradition, (Mutter-)Sprache, Geschlecht, Komplexität und Grad der Behinderung etc.). Heterogenität muss ein umfassendes zentrales Element didaktischer Konzeptionen und Modelle sein - unabhängig von Schulstufe, Schulform und anderen schulorganisatorischen Rahmensetzungen. Ein adäquates Umgehen mit Heterogenität erzwingt zuerst die Anerkennung des Scheiterns einer »Homogenisierung der Schule« und gleichzeitig die Akzeptanz der Vielfalt als Normalfall. Darauf aufbauend sind drei Ebenen konsequent umzusetzen.
(1) Eingebettet in ein historisches Verständnis von Schule, Bildung und Erziehung im Allgemeinen und von pädagogischen Interventionen bei Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung im Besonderen kann und muss reflektiert werden, auf welcher historischen und kulturellen Basis derzeit Lehr- und Lernprozesse für und mit einem sehgeschädigten Kind oder Jugendlichen gestaltet werden können.
(2) Auf Basis eines offenen Diagnostik-Verständnisses, also der Analyse der personalen Voraussetzungen und der Umweltbedingungen (Kind-Umfeld-Analyse) unter dem Primat der individuellen Förderung (und in Abwendung von dem Primat der schulorganisatorischen Entscheidungen), wird die Kategorie »Heterogenität« zur Basis für ein adäquates pädagogisches Handeln.
(3) Nur wenn diese beiden Ebenen durch das Verstehen der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Wirtschaft, Kultur, Medien etc. ergänzt werden, kann sich ein didaktisches und methodisches Modell entfalten, das spezifische Aspekte aufnimmt und in ein Gesamtmodell bettet.
Eine derartige »Didaktik der Vielfalt« kann auf Basis dieser drei Ebenen auch spezifischen Ansätzen mit eigenen Traditionen, spezifischen diagnostischen Verfahren und Gegenständen und mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Verknüpfungen (wie z. B. im Kontext einer Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Menschen) Entfaltungsräume und Anknüpfungspunkte für Vernetzungen innerhalb eines umfassenden Modells bieten“ (Degenhardt 2003, 379, 380).

Vorschlagsebene 3 - konkrete Indikatoren

Folgt man den Intentionen des „Index für Inklusion“ (vgl. Anhang 2) sowie den entsprechenden Veröffentlichungen zu Standards für die Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher (u. a. Degenhardt 2003, Lang 2006, Degenhardt & Hilgers 2008, Hölscher 2008, Thiele & Graumann 2008, vds 2008), entsteht eine umfangreiche Liste konkreter Indikatoren. Die Entscheidung über eine Aufnahme in die entsprechenden Handbücher sowie über eine mögliche Platzierung ist natürlich abhängig vom Grundcharakter in Struktur und Umfang des jeweiligen Handbuchs. Dennoch erscheint es als angebracht und möglich, aus der folgenden Aufzählung von Indikatoren eine Auswahl zu treffen und in die anstehenden Überarbeitungen der Handbücher einfließen zu lassen.

Analyse von Schulprogrammen und Fortbildungsplänen

- Das Schulprogramm enthält Aspekte der Integration / Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher.
- Thema „Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Förderschwerpunkt Sehen) ist - bei Bedarf - ein Kriterium im schulinternen Fortbildungsplan.
- Auch das nicht feste pädagogische Personal (persönliche Assistenz, Unterrichtshilfen, Therapeutinnen und Therapeuten, Reha-Lehrerinnen und Lehrer etc.) wird in die schulinternen Weiterbildungskonzepte eingebunden. Dabei wird einerseits ihre Kompetenz genutzt und gleichzeitig werden - soweit möglich - gezielte Angebote zur Weiterqualifizierung unterbreitet.

Barrierefreiheit

- Der Schulhof ist barrierefrei gestaltet.
- Die Schule hat eine barrierefreie Internetpräsentation.
- Der Computereinsatz (im Fachunterricht, bei Hausaufgaben, zur außerschulischen Kommunikation via e-mails …) ist barrierefrei möglich (Zugang mit Sprachausgabe und Braille-Zeile, kein Zwang zur Mausführung in den genutzten Programmen etc.).
- Das genutzte Bildungs-Fernsehen ist zugänglich (Audiodeskription).
- Durch ergonomische Schulmöbel wird die barrierefreie Nutzung individueller Hilfsmittel ermöglicht (Bildschirmlesegerät, neigungsverstellbare Tische etc.).

Lern- und Arbeitsbedingungen

- Die Schule verfügt über gesonderte Räume für individuelle Förderung und Lagerung von Hilfsmitteln.
- Die Beleuchtung der Räume hält die Vorschriften der DIN EN 12464-1:2002 ein und entspricht - bei Bedarf - den spezifischen Anforderungen für das Lernen unter den Bedingungen von Blindheit und Sehbehinderung.
- Die Gestaltung des Schulgebäudes und der Klassenzimmer entspricht - bei Bedarf - den spezifischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen des Sehens (Farbe, Kontrast, Markierung der Treppenstufen, taktile Merkmale etc.).
- Eine barrierefreie Teilhabe am außerschulischen Angebot ist z. B. durch verfügbare Fahrdienste möglich.

Unterrichtsgestaltung

- Blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler erhalten barrierefreien Zugang zu Schrift (über Braille und Großdruck) sowie die Möglichkeit des Einsatzes auditiver Informationen (DAISY, Hörbuch, Audiodateien etc.).
- Für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler existiert ein Duales / Erweitertes Curriculum (Orientierung & Mobilität, Lebenspraktische Fähigkeiten, Gebrauch von Hilfsmitteln, Berufsvorbereitung, Soziale Kompetenz, …).
- Blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler werden angehalten, ihre individuellen Hilfsmittel korrekt zu nutzen.
- Die Kolleginnen und Kollegen haben Grundkenntnis über individuelle Hilfsmittel und Techniken (vergrößernde Sehhilfen, Braille, Mobilitäts- und Sicherheitstechniken).

Kooperation mit außerschulischen Partnern

- Die Kooperation mit regionalen und überregionalen Kompetenzzentren (z. B. für den Förderschwerpunkt Sehen) ist verlässlich und transparent; es gibt einen festen Ansprechpartner im Kollegium für die Kolleginnen und Kollegen der regionalen und überregionalen Förderzentren.
- Die Kooperation mit Verbänden der Behindertenselbsthilfe ist vorgesehen.
- Eine Kooperation mit externen Medienzentren, einschl. Punktschrift- und Hörbuch-Bibliotheken, wird bei Bedarf vorgehalten.

Kooperation mit den Eltern

- Eltern haben Einblick und Mitspracherecht bei den Prozessen der Diagnostik und Förderung.
- Eltern wird eine Plattform für Erfahrungsaustausch bei spezifischen Lebenslagen geboten bzw. vermittelt.
- Strukturell haben alle Eltern die Möglichkeit, sich mit dem Begriff des Nachteilsausgleichs zu beschäftigen (Welche Formen des Nachteilsausgleiches sind für welche besonderen Erschwernisse des Lernens / Formen des Sonderpädagogischen Förderbedarfs vorgesehen?).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. (http://www.bildungsbericht.de/ daten2008/ bb_2008.pdf entnommen am 13.06.2008)

Baumert, Jürgen, Wilfried Bos und Rainer Watermann (1998) TIMS/III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich, Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Biewer, Gottfried (2005) „Inclusive Education“ - Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56, 3, 101 - 108.

„Blick über den Zaun“ – Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen (Hrsg.) (o. J.) Unsere Standards. (http://www.blickueberdenzaun.de/03Standards.html entnommen am 22.07.2008)

Boban, Ines und Andreas Hinz (Hrsg.) (2003) Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln (entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow). Halle/Saale. (http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf entnommen am 25.03.2008)

Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, et al. (Hrsg.) (2003) Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Bos, Wilfried und Christian Tarnai (1989) Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: Bos, Wilfried und Christian Tarnai (Hrsg.), Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York: Waxmann, 1 - 13.

Bos, Wilfried und Christian Tarnai (Hrsg.) (1996) Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften: Theorie - Anwendung - Software. Münster, New York: Waxmann.

Degenhardt, Sven (2003) Pädagogische Intervention bei Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung. In: Leonhardt, Annette und Franz B. Wember (Hrsg.), Grundfragen der Sonderpädagogik: Bildung - Erziehung - Behinderung: Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 376 - 398.

Degenhardt, Sven (2004) Qualität sehgeschädigtenpädagogischer Prozesse in der Umklammerung sächlicher und personeller Rahmenbedingungen? In: (VBS), Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen und -pädagoginnen (Hrsg.), XXXIII. Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen und -pädagoginnen - Qualitäten: Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung - Dortmund vom 04.-08.08.2003. Würzburg: edition bentheim, 310 - 327.

Degenhardt, Sven und Florian Peter Hilgers (2008) Das funktionale Sehen - Diagnostik und Förderung aus blindenpädagogischer Perspektive. In: Kaase, Heinrich und Felix Serick (Hrsg.), Sechstes Symposium “Licht und Gesundheit”: Eine Sondertagung der TU Berlin und der DGP mit DAfP und LiTG, 13. und 14. März 2008. TU Berlin: TU Berlin, 70 - 82.

Demmer, Marianne (2007) Schriftliches Interview mit dem UN-Sonderberichterstatter Vernor Muñoz Villalobos vom 21.03.2007. In. (http://www.gew.de/Binaries/Binary29292/ Mu%F1oz-Interview.pdf entnommen am 04.05.2008)

DVfR - Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (Hrsg.) (2004) Agenda 22: Umsetzung der UN-Standardregeln auf lokaler und regionaler Ebene - Behindertenpolitische Planungsrichtlinien für kommunale und regionale Behörden (Überarbeitete deutsche Version der schwedischen Fassung, herausgegeben durch: The Swedish National Association of the Deaf, Swedish Federation of Disabled Persons, The Swedish Association of the Visually Impaired und The Swedish Disability Federation). Heidelberg.

Fauser, Peter, Manfred Prenzel und Michael Schratz (2007) Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland: Der deutsche Schulpreis 2006. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Hinz, Andreas (2007) Inklusive Qualität von Schule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 76, 1, 10 - 21.

Hinz, Andreas (2008) Inklusion - Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 128, 1, 7 - 16.

Hölscher, Ute (2008) Basaler Bildungsplan (Waldtraut Rath) und Erziehung sehgeschädigter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener - Selbstverständlichkeiten oder vergessene Wahrheiten? In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 128, 1, 25 - 31.

Kempfert, Guy und Hans-Günter Rolff (2005) Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim, Basel: Beltz.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006) Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf entnommen am 04.05.2008)

Körner, Ingrid (2007) Gleichberechtigt in der Schule - Inklusion in das allgemeine Bildungssystem. In: Bildung, Beschäftigung, Barrierefreiheit - Menschen mit Behinderungen stark machen, 11. und 12. Juni 2007. Berlin. (http://www.bmas.de/ coremedia/generator/2894/ property=pdf/2007__06__12__rede__koerner.pdf entnommen am 13.06.2008)

KMK - Kultusministerkonferenz (1994/2000) Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Drave, Wolfgang, Franz Rumpler und Peter Wachtel (Hrsg.), Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung - Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: edition bentheim, 25 - 39.

Lang, Markus (2006) Spezifische Kompetenzen und Handlungsfelder der Blindenpädagogik. In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 126, 1, 43 - 54.

Martens, Kerstin und Stephan Leibfried (2007) Die Pisa-Story. In. (http://www.eurotopics. net/de/ magazin/magazin_archiv/schule-europa-2007-12/martens-pisa-story/1 entnommen am 04.05.2008)

Mayring, Philipp (1993) Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.

Meyer, Hilpert (2004) Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Moser Opitz, Elisabeth (2006) PISA und Bildungsstandards: Stein des Anstoßes oder Anstoß für die Sonderpädagogik? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 75, 2, 110 - 120.

Motakef, Mona (2006) Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. (http://www.gew.de/ Binaries/Binary29305/Menschenrecht_auf_ Bildung.pdf entnommen am 04.05.2008)

OECD - Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2001) Lernen für das Leben: erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris (dt. Übersetzung im Auftrag des BMfBF). (http://www.pisa.oecd.org/ dataoecd/44/31/33691612.pdf entnommen am 04.05.2008)

Preuss-Lausitz, Ulf (2006) Inklusion, Integration und Qualität: Neue Etiketten für die alte Frage nach umfassender Bildung für alle? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 75, 2, 94 - 98.

Sander, Alfred (2003) Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung: Integration und pädagogische Rehabilitation, 48, 4, 313 - 329.

Schlögell, Volker (1989) Computerunterstützte Textanalyse: zum Beispiel TEXTPACK. In: Bos, Wilfried und Christian Tarnai (Hrsg.), Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York: Waxmann, 252 - 268.

Thiele, Michael und Heinz Graumann (2008) Selbstevaluation: Eine Chance zu Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Förderzentren? Eine Diskussion am Beispiel der Staatlichen Schule für Sehgeschädigte in Schleswig. In: blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Sehgeschädigten-Bildungswesen, 128, 2, 133 - 143.

Wember, Franz B. (2007) Qualitätsanalyse und Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58, 10, 417 - 426.

UN - United Nations (2007a) Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (Manuskriptdruck). (http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf, entnommen am 25.03.2008)

UN - Vereinte Nationen (2007b) Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Arbeitsübersetzung Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen. Stand: 16. Februar 2007). (Manuskriptdruck). (http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/behindertenkonvention_ dued_16_2_07.pdf)

UN - United Nations (2007c) Implementation of general assembly resolution 60/251 of 15 march 2006 entitled „human rights council“: Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz; Addendum - MISSION TO GERMANY, (13-21 February 2006). (Manuskriptdruck) New York. (http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/ GEN/G07/117/59/PDF/G0711759. pdf?OpenElement, entnommen am 12.04.2008)

UN - Vereinte Nationen (2007d) Umsetzung der UN-Resolution 60/251; “Rat für Menschenrechte” vom 15. MÄRZ 2006 - Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz; Addendum Deutschlandbesuch 2 (13. – 21. Februar 2006) (deutsche Arbeitsübersetzung im Auftrag der GEW). (Manuskriptdruck) New York. (http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/ Arbeits%FCbersetzung_M%E4rz07.pdf, entnommen am 12.04.2008)

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (1990) World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs. New York, Paris: UNESCO. (http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf entnommen am 25.05.2008)

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (1994) The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. (http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF entnommen am 19.02.2008)

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2000) Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO. (http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf entnommen am 25.05.2008)

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2007) EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015 - Will we make it? Paris: UNESCO. (http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf entnommen am 25.05.2008)

vds - Verband Sonderpädagogik e.V. (2008) Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59, 2, 42 - 64.

* * *

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Artikel V des Gesetzes vom 11. Juli 2006 (GVBl. S. 812) http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/ schulgesetz.pdf entnommen am 14.07.2008

Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (SchulG) vom 30. März 2004 http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/SchulG_RP_2004.htm#SchulG_RP_2004_rahmen entnommen am 14.07.2008

Thüringer Schulordnung - ThürSchulO - vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), in der Fassung vom 7. April 2004 (GVBl. S. 494) http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/ entnommen am 14.07.2008

Anlage 1 - Tabellen „Kategorien - Treffer je Bundesland“

Die Hervorhebungen (Fettdruck und Farbe) in den Belegtexten stammen nicht aus den Originaltexten. Die fett hervorgehobenen Wörter verweisen auf die gesuchten Referenzwörter; die farbig hervorgehobenen Textstellen heben exemplarisch Aussagen heraus, wie sie im Sinne des bisher Ausgeführten in dieser Qualität und Quantität in allen (!) Handbüchern erwartet werden.

Brandenburg (BB)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Sos	BB; 18	Ausblick: Ziel dieser Phase war es vor allem, die nach der Pilotphase verbesserten Instrumente und Verfahren einzusetzen und für Oberstufenzentren und Förderschulen noch fehlende Instrumente zu entwickeln.

Berlin (BE)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh	BE; 5; 2.4.5	Gliederung der Qualitätsbereiche Qualitätsbereich 2: Lehr- und Lernprozesse 2.5 Schülerberatung und –betreuung 2.4.5 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Plä **Diagn**	BE; 23; 2.4.2	Qualitätsbereich 2: Lehr- und Lernprozesse 2.4 Schülerunterstützung und –förderung im Lernprozess 2.4.2 Systematische Förderung von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern Die systematische Förderung von leistungsschwächeren und leistungsstarken Schülern setzt eine Diagnose ihrer Lernausgangslage voraus. Daraus sind individuelle Förderpläne und Differenzierungsmaßnahmen zu entwickeln. Die Lehrkräfte verfügen über ein Repertoire an Unterrichtsformen und –methoden, durch die der Erwerb und die Anwendung individueller Lernstrategien gefördert wird. - Es gibt individuelle Förder- bzw. Bildungspläne, die auf einer Diagnose beruhen. - In der Schule gibt es Lehrkräfte, die sich in den Bereichen Diagnostik und Entwicklung von Förder- bzw. Bildungsplänen qualifiziert haben.

Plä	BE; 24; Indikatoren	Qualitätsbereich 2: Lehr- und Lernprozesse 2.4 Schülerunterstützung und –förderung im Lernprozess 2.4.3 Regelmäßige individuelle Lernstandsanalyse und Rückmeldung individueller Förderziele - Die Schule setzt das Instrument der Förder- und Bildungspläne adressatengerecht ein.
(Koop)	BE; 24; 2.4.4; Indikatoren	Qualitätsbereich 2: Lehr- und Lernprozesse 2.4 Schülerunterstützung und –förderung im Lernprozess 2.4.4 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Interesse und Begabungen - Die Schule stimmt sich im Hinblick auf Fördermaßnahmen bei besonderen Begabungen mit Fachleuten (z.B. Schulpsychologie, Sonderpädagogik, Hochbegabtenforschung) sowie mit den Eltern ab.
Beh **Int** **Plä**	BE; 24; 2.4.5	Qualitätsbereich 2: Lehr- und Lernprozesse 2.4 Schülerunterstützung und -förderung im Lernprozess 2.4.5 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Gemäß Schulgesetz haben Schülerinnen und Schüler, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten derart beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht nicht hinreichend gefördert werden können, Anspruch auf besondere Förderung im Rahmen schulischer Bildung, Erziehung und Betreuung. Diese erfolgt auf der Basis individueller Förderpläne. - Die Schule hat ein Konzept zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. - Das Integrationskonzept ist schulspezifisch angemessen und stimmig. - Es gibt individuelle Förderpläne, die die behinderungsspezifischen Erfordernisse angemessen berücksichtigen.
(Koop)	BE; 25; 2.5.1; Erläuterungen	Qualitätsbereich 2: Lehr- und Lernprozesse 2.5 Schülerberatung und –betreuung 2.5.1 Hilfen bei persönlichen und schulischen Problemen Um die Schülerinnen und Schüler in Problemsituationen zu unterstützen, macht die Schule Angebote für persönliche Beratungsgespräche, entwickelt Konzepte zur Prävention – auch in Kooperation mit dem Jugendamt und dem schulpsychologischen Dienst – und sichert bei Bedarf eine kollegial abgestimmte Beobachtung der schulischen bzw. persönlichen Entwicklung.

Diagn **Fort**	BE; 37; 5.1.3	Qualitätsbereich 5: Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung 5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung 5.1.3 Abstimmung der Fortbildungsschwerpunkte der Schule Die gezielte Weiterentwicklung der Professionalität des Kollegiums erfordert eine regelmäßige schulinterne Fortbildungsplanung. Dabei ist sicherzustellen, dass für relevante pädagogische Handlungsfelder Kompetenzen durch Fortbildungsmaßnahmen entwickelt werden, z.B. in den Bereichen Förderdiagnostik, IT-Einsatz und Umsetzung standardorientierter Rahmenpläne.

Baden-Württemberg (BW)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext

Bayern (BY)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh **Int**	BY; 47	Welche Instrumente und Methoden werden eingesetzt? Gesprächsleitfäden Auszug aus dem Gesprächsleitfaden für das Gespräch mit der Schulleitung Leitfaden für das Gespräch mit der Schulleitung Erkenntnisse und Beobachtungen über die Bereiche/ Dimensionen von Schulqualität Rahmenbedingungen Regionale/organisatorische Besonderheiten Unterstützungsangebote (Schullaufbahnberatung, schulpsychologische Beratung, Maßnahmen zur Förderung schwacher Schüler und/oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Maßnahmen zur Förderung begabter Schüler, Maßnahmen zur Förderung der Schülerselbstständigkeit, Gestaltung der Intensivierungsstunden (GYM), Gestaltung des Förderunterrichts, Ganztagsangebote, Betreuungsangebote, Unterstützungsangebote für Kinder und Familien nicht-deutscher Muttersprache, Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf)

Bund und Länder (D)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Plä	D; 11; 2.4.1, Erhe-bung und Doku-mentation	2. Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse 2.4 Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen 2.4.1 Die Schule sorgt für regelmäßige individuelle Lernstandsanalysen und die Rückmeldung individueller Förderziele. Dokumentenansicht - Lernstandsbericht - Diagnoseprotokoll - Individuelle Lehr- und Förderpläne - Lernvertrag
(Fort)	D; 13; 3.4.1	3. Schulkultur 3.4 Unterstützungssystem für Schüler 3.4.1 Die Schule gibt Hilfen bei persönlichen und schulischen Problemen Lehrkräfte, insbesondere Klassenlehrer, führen in Sprechstunden Beratungsgespräche mit Eltern und Schülern durch. Beratungskompetenz ist Teil der Fortbildungsangebote (z.B. Diagnosefähigkeit, Gesprächsführung) Dokumenteneinsicht - Sprechstundenaushang - Fortbildungsprogramm Interview - Elternbeiratsvorsitz

Bremen (HB)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
(Beh)	HB; 2; 1.2.2	Qualitätsdimension 1: Input und Kontextmerkmale 1.2 Soziales Umfeld der Schule und Zusammensetzung der Schülerschaft 1.2.2 Zusammensetzung der Schülerschaft Die Zusammensetzung der Schülerschaft gilt als ein zentraler Faktor der pädagogischen Arbeit. Schulen berücksichtigen die Schülermerkmale – insbesondere Migrationshintergrund, Sprachkenntnisse, individuellen Förderbedarf etc. als Basis pädagogischer Arbeit, in der Gestaltung schulinterner Curricula sowie bei der Entwicklung ihrer Schulkultur und des Schullebens.

Beh **Int**	HB; 19; 3.1.2;	Qualitätsdimension 3: Schulkultur 3.1 Soziales Klima in der Schule 3.1.2 Förderung von Toleranz und Integration Die Schule fördert die Toleranz zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher nationaler Herkunft, Kultur und Religion. Sie integriert behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler. Bei der Erziehung zur Toleranz haben die Lehrkräfte eine Vorbildfunktion.
(Int)	HB; pdf5; Ein allgemeiner Bezugsrahmen für alle Schulen	Der Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität Der Orientierungsrahmen ist so allgemein konzipiert, dass unterschiedlichen Strukturmerkmalen Rechnung getragen ist (Größe der Schule, Schulform, Ganztagsschule, Integration usw.) (…).
(Het)	HB; 9; 2.1.5	Qualitätsdimension 2: Lernkultur 2.1 Unterrichtsgestaltung, Lehrerhandeln im Unterricht 2.1.5 Umgang mit Heterogenität als methodisch vielfältige Gestaltung von Lernarrangements Lernarrangements berücksichtigen und nutzen die Heterogenität jeder Lerngruppe. Sie stellen geeignete Variationen von Kontexten, Aufgabenstellungen, Arbeitsmaterialien, Lernwegen (Methoden) und Sozialformen zur Verfügung, um ein möglichst hohes Maß an Individualisierung des Lernens in dennoch gemeinsamen Arbeitsprozessen zu ermöglichen.
(Het) **Plä** **Diagn**	HB; 11f.; 2.2.2; Anhaltspunkte	Qualitätsdimension 2: Lernkultur 2.2 Schülerunterstützung im Lernprozess und in der Persönlichkeitsentwicklung 2.2.2 Systematische Förderung von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern - Ein schuleigenes Förderkonzept, das auf die Heterogenität der Schülerschaft und auf Erfordernisse ihrer besonderen Stärken und Schwächen eingeht, ist aufgestellt. - Die individuellen Förderpläne beruhen auf einer Diagnose. - Es gibt Lehrkräfte, die sich in den Bereichen Diagnostik, Beratung und Entwicklung von Förderplänen qualifiziert haben und entsprechend eingesetzt werden.

Hessen (HE)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh **Sos**	HE; 38; VII.3.5	3 Qualitätsbereiche, Dimensionen und Kriterien Qb VII: Ergebnisse und Wirkung VII.3 Nachhaltige Wirkungen VII.3.5 Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihr Leben und ihren Beruf erfolgreich (lebenslanges Lernen). Nur für Förderschulen: - trotz Behinderungen oder Einschränkungen

Beh **(Het)**	HE; 10 & 33; VI.4	3 Qualitätsbereiche, Dimensionen und Kriterien Qb VI: Lehren und Lernen VI.4 Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen Zu den unterschiedlichen lernrelevanten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gehören vor allem die verschiedenen kognitiven Leistungsfähigkeiten, aber auch Merkmale wie Geschlecht oder ethnische und soziale Bedingungen. Der Lernerfolg jedes einzelnen Lernenden ist innerhalb einer heterogenen Gruppe davon abhängig, dass er im Rahmen eines methodisch vielfältigen und individuell unterstützenden Unterrichts seine Lernchancen nutzen und Fortschritte machen kann. VI.4.6 Lernschwächere und leistungsstärkere Lernende mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf werden besonders gefördert.
Beh **Int**	HE; 13; I.2	3 Qualitätsbereiche, Dimensionen und Kriterien Qb I: Voraussetzungen und Bedingungen I.2 Personelle und sächliche Ressourcen I.2.5 Versorgung der Schule mit zusätzlichem pädagogischem Personal (z.B. für sonderpädagogische Förderung, für Betreuungsangebote oder Integrationsmaßnahmen)
(Het)	HE; 23	Qualitätsbereiche, Dimensionen und Kriterien Qb IV: Professionalität Die notwendigen Kompetenzen betreffen das Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten sowie das Weiterentwickeln von Schule. Diese Kompetenzen sind insbesondere darauf auszurichten, dass in einer heterogenen Schülerschaft mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen schüleraktivierende Lernprozesse möglich werden.

Hamburg (HH)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh **Teil** **Sos**	HH; 15 & 33; 3.2.5	3. Wirkungen und Ergebnisse 3.2 Bildungslaufbahnen und Kompetenzen 3.2.5 Kompetenzen, Abschlüsse und Anschlussfähigkeiten (SONDERSCHULEN) - Die Schule bereitet ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich auf ein Leben mit Behinderung oder Einschränkungen vor. Sie ermöglicht die gesellschaftliche Teilhabe und selbstständige Lebensgestaltung ihrer Schülerinnen und Schüler. - Die Schule führt möglichst viele behinderte oder von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler zu Abschlüssen.
Beh **(Bar)**	HH; 20; 1.3.2	1. Führung und Management 1.3 Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen 1.3.2 Gebäudemanagement - Die Schulleitung kennt die vorgeschriebenen Sicherheitsstandards und die Vorschriften für die behindertengerechte Gestaltung öffentlicher Gebäude und setzt sich für deren Erfüllung ein.
Int	HH; 7	Einführung und Grundsätze Welchen Anspruch hat der Orientierungsrahmen Schulqualität? Anpassung an Ausgangslage Der Orientierungsrahmen ist so allgemein konzipiert, dass unterschiedlichen Strukturmerkmalen Rechnung getragen ist (Größe der Schule, Schulform, Ganztagsschule, Integration usw.) und individuell verschiedene Ausgangsbedingungen (Ressourcen, Schülerpopulation) Berücksichtigung finden können.
Beh **Plä** **Diagn**	HH; 15 & 28; 2.6.2	2. Bildung und Erziehung 2.6 Förderkonzepte entwickeln 2.6.2 Individuelle Förderpläne - Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf erfolgt auf der Grundlage individueller Förderpläne. - Lehrkräfte setzen diagnostische Verfahren ein, um Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. - Die Schule verfügt über geeignete diagnostische Verfahren und Instrumente sowie über Lehr- und Lernmittel für die individuelle Förderung (einschließlich digitaler Medien und Instrumente). - Die Schule verfügt über Fachkräfte für Förderdiagnostik.

Koop	HH; 17; 1.1.3	1. Führung und Management 1.1 Führung wahrnehmen 1.1.3 Kooperation mit externen Partnern - Außerschulische Partner werden, sofern sie zu ausgewiesenen Entwicklungsschwerpunkten oder zur personenbezogenen Förderung beitragen können, rechtzeitig und angemessen in Aktivitäten einbezogen. - Die Schulleitung kennt die Erwartungen außerschulischer Partner an die Entwicklung von Schule und Unterricht wie auch die von Partnern zu erwartenden Leistungen.
(Koop)	HH; 24; 2.2.3	2. Bildung und Erziehung 2.2 Unterrichten, Lernen, Erziehen 2.2.3 Gestaltung von Erziehungsprozessen - Es gelingt der Schule, Erziehungskonflikten vorzubeugen und sie durch pädagogische oder auch disziplinarische Maßnahmen zu lösen, ggf. in Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern.
Koop	HH; 28; 2.6.3	2. Bildung und Erziehung 2.6 Förderkonzepte entwickeln 2.6.3 Kooperation mit Elternhaus und außerschulischen Einrichtungen - Die Schule kooperiert mit außerschulischen Einrichtungen und vereinbart gemeinsame Förderziele. Die mit den außerschulischen Einrichtungen vereinbarten Ziele werden auf ihre Wirksamkeit überprüft, so dass die Ergebnisse zur Weiterentwicklung der schulischen Förderung führen. - Außerschulische Förderangebote (z.B. Wettbewerbe, Schülerakademien) werden von den Schülerinnen und Schülern genutzt. - Eltern und Ausbilder zu fördernder Schülerinnen und Schüler werden über Ziel, Verlauf und Ergebnis von Fördermaßnahmen informiert und werden in die Förderung mit einbezogen.
Koop	HH; 29; 2.7.1	2. Bildung und Erziehung 2.7 Beratungsangebote gestalten 2.7.1 Professionalität und Vernetzung der Angebote - Leistungen der schulexternen Unterstützungssysteme werden auf der Basis fester Kooperationsstrukturen sowie systematischer Bedarfserhebung und Qualifizierungsplanung in Anspruch genommen.

Mecklenburg-Vorpommern (MV)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Fort **Int** **Diagn** **gU**	MV; 30; QM 3.1	9. Die Qualitätsbereiche Qualitätsbereich 3: Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung QM 3.1 Zielgerichtete Personalentwicklung Eine regelmäßige Fortbildungsplanung der Schule ist nötig, um die Professionalität des Kollegiums gezielt weiterzuentwickeln, die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte zu erhöhen sowie die Qualität der Arbeit zu sichern und zu verbessern. [...] Insbesondere ist die Fortbildung für relevante pädagogische Handlungsfelder sicherzustellen, so z.B. in den Bereichen Integration, Längeres Gemeinsames Lernen, Binnendifferenzierung, individuelle und Förderdiagnostik sowie Hochbegabtenförderung, Beurteilung und Klassenführung.
(Het)	MV; 29; QM 2.2	9. Die Qualitätsbereiche Qualitätsbereich 2: Unterricht QM 2.2 Unterrichtsgestaltung Bei der Unterrichtsgestaltung sollte den Unterschieden in den Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Schüler durch differenzierte, individuell passende und wirksame Fördermaßnahmen insbesondere unter Beachtung der Heterogenität der Klassen Aufmerksamkeit geschenkt werden.
(Plä)	MV; 29; QM 2.3	9. Die Qualitätsbereiche Qualitätsbereich 2: Unterricht QM 2.3: Spezielle Schülerunterstützung und –förderung im Lernprozess Für leistungsstärkere und –schwächere Schüler sind Förderpläne und zusätzliche Differenzierungsmaßnahmen und individuelle Lernstrategien zu entwickeln.

Niedersachsen (NI)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh	NI; 15; 2.2; Beispiele für Nachweise	Qb 2: Lernen und Lehren 2.2 Persönlichkeitsentwicklung - Angebote zur Gleichberechtigung der Geschlechter sowie zum Zusammenleben und –lernen behinderter und nicht behinderter Menschen.
(Het)	NI; 6	Wozu ist der Orientierungsrahmen nützlich? Über die Qualität unserer Schulen wird seit Jahren debattiert. (…) Die Schulen reagieren auf diese Debatte unterschiedlich. Immer mehr Schulen bemühen sich selbst um Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung. (...) Andere Schulen warten ab (...). Wieder andere heben ihre Erfolge in der sozialen Integration einer äußerst heterogenen Schülerschaft hervor.

Teil	NI; 5; Grußwort des Kultusministers	Die Qualität unserer Schulen geht uns alle an! Was bedeutet dies im Einzelnen? (...) Schulen müssen (…) allen Kindern und Jugendlichen den Schlüssel dazu bieten, ihr Leben eigenverantwortlich zu führen und in Beruf und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen. Sie sollen aktiv teilhaben und mitgestalten können.
Plä **Sos**	NI; 16; 2.5; Beispiele für Nachweise	2.5 Individuelle Förderung und Unterstützung - Individuelle Förderpläne und schuleigenes Förderkonzept - Anteil der Überweisungen an bzw. von Förderschulen.
Koop	NI; 18; 3.4	Qb 3: Schulkultur 3.4 Kooperation mit Schulen, Betrieben und anderen Partnern 3.4.1 Kooperation mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen im lokalen und regionalen Umfeld 3.4.3 Verankerung der Schule im gesellschaftlichen Umfeld durch Kooperation mit außerschulischen Partnern 3.4.4 Nationale und internationale Kooperation mit Schulen und außerschulischen Partnern Die Schule öffnet sich und kooperiert systematisch mit anderen Schulen, Bildungseinrichtungen und Betrieben sowie mit anderen gesellschaftlichen Partnern. - In welcher Form arbeitet die Schule mit „abgebenden“ Bildungseinrichtungen (z.B. Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen) und mit „aufnehmenden“ Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen zusammen, um einen optimalen Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler zu fördern? - Bestehen an der Schule Kooperationspartnerschaften mit außerschulischen Expertinnen und Experten, Einrichtungen, Institutionen? Bsp.: - Externe Fachleute, die regelmäßig in den Lehr- und Lernprozess einbezogen werden

Nordrhein-Westfalen (NW)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Plä	NW; 7; 2.6.1	2 Lernen und Lehren – Unterricht 2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung 2.6.1 Die Schule verfügt über Instrumente und Kompetenzen zur individuellen Lernstandsdiagnose und Förderplanung.

Rheinland-Pfalz (RP)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh **Sos** **bl**	RP; 7; I.	Rahmenbedingungen I. Bildungspolitische Vorgaben Schulart Schulartspezifische Formen - Förderschule: z.B. Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, ganzheitliche Entwicklung, motorische Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, Sprache, Schule für Blinde und Sehbehinderte, Schule für Gehörlose und Schwerhörige, Förderzentren (mit unterschiedlichen Bildungsgängen)
Beh	RP; 9; III.	Rahmenbedingungen III. Personelle und sächliche Ressourcen, Unterstützungsleistungen Unterrichtsversorgung - Unterrichtsversorgung nach Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I & II), Bildungsgängen und Berufsfeldern, Förderschwerpunkten
(Int)	RP; 9; III.	Rahmenbedingungen III. Personelle und sächliche Ressourcen, Unterstützungsleistungen Personalsituation - Weiteres Personal (z.B. (...) Integrationshelfer/in, (...))
Bar	RP; 9; III.	Rahmenbedingungen III. Personelle und sächliche Ressourcen, Unterstützungsleistungen Gebäude- und Raumsituation - Barrierefreiheit
(Het)	RP; 24; VIII.; Mögliche Indikatoren	Schulische und unterrichtliche Prozesse VIII. Ziele und Strategien der schulischen Qualitätsentwicklung Evaluation (intern/extern) Interne Evaluation - Die Schule überprüft ihre Maßnahmen zur individuellen Förderung und zum Umgang mit Heterogenität.
Koop	RP; 24; VIII.	Schulische und unterrichtliche Prozesse VIII. Ziele und Strategien schulischer Qualitätsentwicklung Individuelle Förderung Vereinbarungen/Kooperation - Zwischen den Beteiligten (z.B. Schule, Eltern, Schüler/innen, Betriebe, Innungen, Kammern) werden schriftliche Vereinbarungen zur Lernunterstützung getroffen. - Die Schule stimmt sich im Hinblick auf besondere Fördermaßnahmen bei unterschiedlichen Lernständen mit den Eltern sowie mit Fachleuten ab.

(Het) **(Hilf)**	RP; 5, 25f. & 29; IX.	Schulische und unterrichtliche Prozesse IX. Unterrichtsqualität Umgang mit Heterogenität, Differenzierung „Variation der fachlichen und überfachlichen Inhalte, Anpassung der Schwierigkeiten und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(gruppen); sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Schülermerkmalen, besonders im Hinblick auf Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie im Leistungsniveau." (Helmke 2006; 45)[9] Differenzierte Unterrichtsgestaltung und Lernangebote Differenzierte Aufgabenstellung und Inhalte - Für die Schüler/innen bestehen genügend Spielräume den eigenen Lernvoraussetzungen, Lerntempi, Lernwegen, benötigten Hilfsmitteln etc. entsprechend zu lernen.
Beh **(Sos)**	RP; 10; IV.	Rahmenbedingungen IV. Schülerschaft und Schulumfeld Lernvoraussetzungen, Entwicklungsbedingungen - Vorschulische Bildung (z.B. Elternhaus, Besuch von (Schul) Kindergarten, Kindertagesstätten, Kinder(tages)heimen, Frühförderzentren, Kinderkrippen) - Anzahl der Schüler/innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen, der Erst- und Zweitklässler/innen in Kommunikations- und Hausaufgabenhilfe, der Kinder mit Förderpass (Sprachförderung)

[9] Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht. In: Pädagogik 2/06, 42-45.

Koop **Sos**	RP; 15; VI.	Schulische und unterrichtliche Prozesse VI. Professionalität des Personals Externe Kooperation Zusammenarbeit mit aufnehmenden und abgebenden Einrichtungen - Die Schule arbeitet abgestimmt mit aufnehmenden Bildungseinrichtungen zusammen (z.B. Schulen, Ausbildungsbetrieben, Kammern, Universitäten). - Die Schule arbeitet abgestimmt mit abgebenden Einrichtungen (z.B. (Schul-)Kindergarten und –tagesstätten, Kinder(tages)heimen, Schulen, Frühförderzentren, Kinderkrippen) sowie mit dem Elternhaus zusammen. - Die Erkenntnisse aus dieser Zusammenarbeit werden für die Qualitätsarbeit und für die individuelle Betreuung und Förderung genutzt. <u>Kooperation mit außerschulischen Partnern</u> - Die Schule kooperiert mit außerschulischen Partnern (z.B. mit den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, Betrieben, Innungen, Kammern). - Die Schulsozialarbeit ist in die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit integriert (z.B. individuelle Unterstützung von Schüler/innen, Gruppenarbeit mit Schüler/innen, Hilfen bei Konfliktbewältigung, Beratungsangebote, Zusammenarbeit mit den Eltern, Hilfen bei Schulproblemen, offene Jugendarbeit in der Schule, Übergang Schule – Beruf, Schulverweigerung) - Die Schule kooperiert mit den pädagogischen Serviceeinrichtungen und nutzt deren Angebote.

Schleswig Holstein (SH)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
(Beh)	SH; 23; 9.; I.; 6&7	9. Evit-Indikatoren und Bewertungsstufen I. Bildungsprozesse 6 Leistungsschwächere Schüler/innen werden erkannt und in besonderer Weise gefördert. Durch geeignete diagnostische Verfahren (z.B. Schülerleistungstests, Beobachtungsbögen, Vergleichsarbeiten) wird der Förderbedarf leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler ermittelt. Diese Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen eines Konzepts (Lernpläne) sowohl durch Binnendifferenzierung im Unterricht als auch durch spezielle Angebote gefördert. 7 Leistungsstärkere Schüler/innen werden erkannt und in besonderer Weise gefördert. Durch geeignete diagnostische Verfahren (z.B. Schülerleistungstests, Beobachtungsbögen, Vergleichsarbeiten) wird der Förderbedarf leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler ermittelt. Diese Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen eines Konzepts (Lernpläne) sowohl durch Binnendifferenzierung im Unterricht als auch durch spezielle Angebote gefördert.
Int **Sos**	SH; 19; 7.	7. Varianten bei der Planung des Schulbesuchs Um sicher zu stellen, dass das EVIT-Team (EVIT=Externe Evaluation im Team) einen möglichst umfassenden Eindruck von der Unterrichtskultur an der Schule gewinnen kann und die Schule gleichzeitig die Möglichkeit erhält, bestimmte Schwerpunkte ihrer Arbeit einzubringen, wird der genaue Ablauf des zweitägigen Schulbesuchs zwischen dem EVIT-Team und dem EVIT-Schulausschuss im Vorbereitungsgespräch abgesprochen. (...) So müssen z.B. beim Besuch eines Förderzentrums mit integrativen Maßnahmen sowohl Unterrichtsbesuche bei den kooperierenden Schulen als auch Evaluationsgespräche mit der dortigen Schulleitung und ausgewählten Elternvertretern dieser Schulen eingeplant werden. Bei Förderzentren ohne eigene Schülerinnen und Schüler finden die Unterrichtsbesuche in ausgewählten allgemein bildenden Schulen mit integrativen Maßnahmen statt.
Koop **Int**	SH; 28; VI.; 47/49	9. EVIT-Indikatoren (EVIT=Externe Evaluation im Team) und Bewertungsstufen VI. Kooperation 49) Die Schule arbeitet intensiv mit Schulen anderer Schularten zusammen. Es gibt eine regelmäßige Zusammenarbeit mit anderen Schulen, insbesondere um Übergänge und integrative Maßnahmen abzustimmen.

(Int)	SH; 36; 10.3; D2	10. Erhebungsinstrumente 10.3 Schuldaten Online Datenbank – Informationssystem für Schulen D2) SchülerInnen in integrativen Maßnahmen
Sos	SH; 1; Titel	Qualitätshandbuch für die Arbeit an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen in Schleswig-Holstein
Sos	SH; 9; 1.7	1. EVIT (EVIT=Externe Evaluation im Team): Ein Verfahren schulischen Qualitätsmanagements 1.7 Verbindung von EVIT mit weiteren Maßnahmen zur Qualitätssicherung Mit den zentral erhobenen ODIS-Daten (Online Dateninformationssystem Schule) steht mit Beginn des Schuljahres 2005/06 für alle allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen eine bereits entwickelte Plattform zur Verfügung, mit deren Hilfe die für EVIT erhobenen statistischen Daten einer Schule unmittelbar zusammengestellt werden können.
Sos	SH; 16; 5.1	5. Ablaufplan zur Durchführung von EVIT (EVIT=Externe Evaluation im Team) 5.1 Auswahl- und Benachrichtigungsverfahren Die Schulaufsicht trifft unter allen Grundschulen, weiterführenden allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen einmal jährlich per Los eine Zufallsauswahl für das kommende Jahr in dem jeweiligen Schulaufsichtsbezirk.

Saarland (SL)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh **Int**	SL; 11; Qb2; Asp4; Anhaltspunkte	Qb2: Unterricht Asp4: Förderung - wie die Integration von behinderten Kindern in den Regelunterricht gelingt.
Koop **Int**	SL; 10; Qb2; Asp3; Anhaltspunkte	Qb2: Unterricht Asp3: Kooperation der Lehrkräfte - inwieweit die Lehrkräfte mit Integrationslehrkräften kooperieren.

Sachsen (SN)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Beh	SN; 8; Übersicht	Schulkultur Individuelle Förderung Sonderpädagogische Förderung
Beh **Int** **Sos** **Plä** **Diagn**	SN; 22; Qb: Schulkultur	Qb: Schulkultur Qm: Individuelle Förderung Es ist eines der wichtigsten bildungspolitischen Ziele demokratischer Gesellschaften, den Heranwachsenden gleich gute Bildungschancen zu bieten, daher muss eine individuell optimale Förderung und eine Verringerung sozialer und kultureller Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs sowie ggf. die Realisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angestrebt werden. Sonderpädagogische Förderung Schüler mit umfänglichen Beeinträchtigungen physischer oder psychischer Funktionen bedürfen zur Wahrnehmung ihres Rechts auf Bildung und Erziehung einer sonderpädagogischen Förderung. Für diese Schüler werden im Freistaat Sachsen verschiedene Formen und Orte der Förderangebote – darunter Förderschulen des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die integrative Unterrichtung – angeboten. Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs formuliert unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen des Schülers durch ein Gutachten Fördervorschläge und Empfehlungen zum weiteren Bildungsgang so, dass der Lernerfolg des Schülers und seine Persönlichkeitsentwicklung optimal abgesichert sind. Die prozessimmanente, unterrichtsbegleitende Diagnostik bestimmt anhand eines stets weiter zu entwickelnden Förderplans das weitere Vorgehen zur individuellen Förderung des Schülers. Der Förderplan – als eine gemeinsame Grundlage – soll allen an der Erziehung und Bildung Beteiligten die Steuerung und Sicherung der sonderpädagogischen Förderung ermöglichen. An der Förderplanung ist ein aktiver Anteil des Schülers anzustreben. Der Förderplan muss die jeweilige Ausgangslage des Schülers bestimmen, den Förderbedarf aufzeigen, Schwerpunkte und Ziele sowie die zur Förderung notwendigen Maßnahmen mit entsprechender Zeitschiene enthalten.
Beh **(Koop)**	SN; 24; Qb Entwicklung der Professionalität	Qualitätsbereich: Entwicklung der Professionalität Qualitätsmerkmal: Systematische Zusammenarbeit im Kollegium Gemeinsames Handeln der Lehrer Die Mitglieder im Kollegium arbeiten fachspezifisch, fachübergreifend, fächerverbindend und überfachlich, förderschwerpunktspezifisch und förderschwerpunktübergreifend zusammen.

(Teil)	SN; 13	Qb: Ergebnisse Qm: Schul- und Ausbildungserfolg Schul- und Berufsabschlüsse Zur Teilhabe an der heutigen Wissensgesellschaft ist ein möglichst hoher Schul- bzw. Berufsabschluss von zunehmender Bedeutung.

Sachsen-Anhalt (ST)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Sos	ST; 12; 2.4	2. Externe Evaluation von Schulen in Sachsen-Anhalt 2.4 Übersicht über Qualitätsbereiche und –merkmale Schülerleistungen: 1-Schullaufbahn - Überweisungen in die Sonderschule

Thüringen (TH)

Kategorie	Fundstelle	Belegtext
Koop	TH2; 5; III; 1	III Kooperation und Kommunikation 1 Partnerschaft der Lehrer, Schüler, Eltern und Mitarbeiter in der Schule - Externe Unterstützer (z.B. MSD, Schulentwicklungsberater) werden entsprechend ihren Kompetenzen in die schulischen Prozesse einbezogen.
Koop **gU** **Beh**	TH2; 6; III; 2	III Kooperation und Kommunikation 2 Verbindliche Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern im lokalen und regionalen Umfeld - Wir arbeiten in verbindlichen Kooperationen mit anderen Schulen/ Schularten bzw. Kindertagesstätten/ schulvorbereitenden Einrichtungen. - Wir arbeiten in verbindlichen Kooperationen mit Partnern im lokalen und regionalen Umfeld. - An unserer Schule findet gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf statt (vgl. ThürSoFöO, 6. April 2004)
Teil	TH1; 1	Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung Wirkungsqualitäten - gesellschaftliche Teilhabe
Plä	TH2; 1; I; 2	I Lehren und Lernen 2 Individuelles Fördern - Wir arbeiten mit abgestimmten pädagogischen/ sonderpädagogischen Förderplänen.
Plä	TH2; 3; I; 5	I Lehren und Lernen 5 Kontinuierliche Reflexion der Lehr- und Lernprozesse - In unserer Schule wird die Umsetzung der Förderpläne bedarfsorientiert mit den Beteiligten (mindestens zweimal jährlich) reflektiert.

Anlage 2 - Beispiele für blinden- und sehbehindertenspezifisch orientierte Indikatoren Auszug aus dem „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003)

(Seite 69)
Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren
B. 1 / Eine Schule für alle entwickeln
Indikator B. 1.4 / Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.

1) Werden die Bedürfnisse von gehörlosen, sehgeschädigten und körperbehinderten Menschen beim Prozess bedacht, die Gebäude für alle zugänglich zu machen?
2) Befasst sich die Schule mit der Zugänglichkeit aller Bereiche der Schulgebäude und Außenanlagen - z. B. Klassenräume, Flure, Toiletten, Gärten, Schulhöfe, Speiseraum und Ausstellungen?
3) Werden Behindertenorganisationen hinsichtlich der Barrierefreiheit der Schule um Rat gefragt?
4) Ist der barrierefreie Zugang für Menschen mit Behinderung Teil des Verbesserungsplans (Reparaturen, Sanierung) für die Gebäude?
5) Achtet die Schule darauf, entsprechend dem Gleichstellungsgesetz bei jeder Veränderung der Schule ihre Zugänglichkeit zu verbessern?
6) Geht es bei Zugänglichkeit um behinderte MitarbeiterInnen, Eltern, Mitglieder schulischer Gremien und die der örtlichen Gemeinde ebenso wie um behinderte SchülerInnen?
7) Gehören Projekte zum Schulprogramm, die sich mit der Verbesserung der Zugänglichkeit der Schulgebäude befassen?

(Seite 72)
Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren
B. 2 / Unterstützung für Vielfalt organisieren
Indikator B. 2.1 / Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.

6) Gibt es einen klaren Plan darüber, wie ambulante Unterstützungsdienste von außen zur inklusiven Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Schule beitragen können?
7) Sind den MitarbeiterInnen alle außerschulischen Dienste bekannt, die die Entwicklung von Lernen und Teilhabe in der Schule unterstützen können?

(Seite 74)
Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren
B. 2 / Unterstützung für Vielfalt organisieren
Indikator B. 2.3 / ‚Sonderpädagogische‘ Strukturen werden inklusiv strukturiert.

8) Werden die Aspekte des Rechts auf Unterstützung wie z. B. auf Nachteilsausgleich allen SchülerInnen und Eltern bekannt gemacht und in die Schulbroschüre aufgenommen?

(Seite 75)
Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren
B. 2 / Unterstützung für Vielfalt organisieren
Indikator B. 2.4 / Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das

Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.

4) Tragen Unterstützungsdienste außerhalb der Schule so zur Planung des Unterrichts bei, dass Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe reduziert werden?
5) Werden individuelle Förderpläne für alle SchülerInnen gemeinsam mit ihnen selbst, ihren Eltern und allen beteiligten MitarbeiterInnen erstellt?
6) Sind die individuellen Entwicklungsplanungen so angelegt, dass sie den Zugang zu und die Teilhabe an gemeinsamen Unterrichtsinhalten sichern?
7) Verbessern individuelle Entwicklungsplanungen für einige SchülerInnen die Lernbedingungen für alle SchülerInnen?
8) Bauen Gutachten zur ‚Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ auf Stärken der SchülerInnen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung auf anstatt sich defektologisch [Anm. d. V: gemeint ist hier eher defektorientiert] auf ihre Schwächen zu fixieren?
9) Beschreiben Gutachten zur‚Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ die notwendigen Veränderungen in der Lehr- und Lernorganisation, die für die Verbesserung des Lernens im allgemeinen Unterricht nötig sind?
10) Beschreiben Gutachten zur‚Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ die notwendigen Veränderungen in der Lehr- und Lernorganisation, die für das gemeinsame Lernen mit anderen SchülerInnen nötig sind?
11) Benennen Gutachten zur ‚Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ die nötige Unterstützung, um die Teilhabe am allgemeinen Unterricht und in den Arbeitsgemeinschaften zu sichern?

(Seite 81)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 1 / Lernarrangements organisieren
Indikator C. 1.1 / Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.

15) Wird der Unterricht ggf. so angepasst, dass SchülerInnen mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen auch im Sportunterricht, Arbeitslehre, Hauswirtschaft sowie in Physik (bei Optik und Akustik) Wissen und Fertigkeiten erwerben können?
16) Bedenken die MitarbeiterInnen, dass einige SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zusätzliche Zeit für praktische Arbeit mit speziellen Hilfsmitteln brauchen?

(Seite 82)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 1 / Lernarrangements organisieren
Indikator C. 1.2 / Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.

6) Wird die gesprochene und geschriebene Sprache für alle zugänglich gemacht?
8) Können SchülerInnen ihre Arbeitsergebnisse auf unterschiedliche Weise vorstellen, indem sie Zeichnungen, Fotografien und Kassetten ebenso wie geschriebene Texte anfertigen?
15) Berücksichtigen die MitarbeiterInnen den körperlichen Mehraufwand bei einigen SchülerInnen mit Beeinträchtigung oder einer chronischen Krankheit für die Bewältigung von Aufgaben sowie ihre ggf. daraus resultierende Erschöpfung?
16) Berücksichtigen die MitarbeiterInnen den mentalen und physischen Aufwand für einige SchülerInnen, z.B. beim Gebärden, Ablesen von den Lippen oder bei der Benutzung optischer Hilfsmittel?

17) Lassen sich die MitarbeiterInnen auf spezifische Kommunikationserfordernisse von SchülerInnen ein wie die Kommunikation über Talker, Bliss-Symbole, Mikroportanlage oder Ähnliches?

(Seite 83)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 1 / Lernarrangements organisieren
Indikator C. 1.3 / Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.

6) Werden alle Sprachen und Kommunikationssysteme als gleichwertig behandelt?

(Seite 84)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 1 / Lernarrangements organisieren
Indikator C. 1.4 / Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.

8) Können die SchülerInnen die Bibliothek und die Ressourcen der modernen Medien selbstständig benutzen?

(Seite 86)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 1 / Lernarrangements organisieren
Indikator C. 1.6 / Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.

5) Verdeutlichen die Zeugnisse alle Fertigkeiten und Kenntnisse der SchülerInnen, wie z.B. zusätzliche Sprachen, andere Kommunikationssysteme, Hobbys, Interessen und Arbeitserfahrungen?

(Seite 89)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 1 / Lernarrangements organisieren
Indikator C. 1.9 / Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.

12) Wird wahrgenommen, dass manche SchülerInnen mit Beeinträchtigung eine(n) persönliche(n) AssistentIn statt einer ErzieherIn brauchen?

13) Wird mit den SchülerInnen mit Beeinträchtigung über eine notwendige Unterstützung und über die Anforderungen an die entsprechende Person beraten?

14) Ist es allen deutlich, dass persönliche AssistentInnen und ErzieherInnen manchmal als Anwälte für einige SchülerInnen agieren müssen?

(Seite 91)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 1 / Lernarrangements organisieren
Indikator C. 1.11 / Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.

2) Ist eine Transportmöglichkeit vorgesehen, um SchülerInnen, die von weit her kommen oder in der Mobilität eingeschränkt sind, die Teilnahme an Nachmittagsaktivitäten zu ermöglichen?

14) Enthalten Sportfeste auch solche Aktivitäten, an denen jede(r) teilnehmen kann, unabhängig von Leistung oder Beeinträchtigung?

(Seite 93)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 2 / Ressourcen mobilisieren
Indikator C. 2.2 / Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.

10) Werden ggf. MitarbeiterInnen örtlicher Sonderschulen in den fachlichen Austausch mit den KollegInnen der allgemeinen Schulen einbezogen?

(Seite 94)
Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln
C. 2 / Ressourcen mobilisieren
Indikator C. 2.3 / Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.

6) Gibt es angemessen angepasste Unterrichtsmaterialien, z.B. in Großdruck, Brailleschrift oder als Hörkassette, für SchülerInnen mit Beeinträchtigung?

Anlage 3 - vds - Standards zum Förderschwerpunkt Sehen (vds 2008, 58, 59)

12 Sehen

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die aufgrund einer Sehschädigung in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können." (Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen, 1998/2000, S. 180).

Sonderpädagogische Förderung für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Schwerpunkt Sehen soll

- das Recht auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung ermöglichen,
- beitragen, ihnen die Umwelt zu erschließen,
- die Entwicklung von Orientierung und Verhalten bei Anforderungen des Alltags in bekannter und unbekannter Umgebung fördern.

Ziel ist es „ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu gewährleisten" (Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen, 1998/2000, S. 178).

„Sonderpädagogische Förderung bezieht sich auf sehgeschädigte Kinder und Jugendliche aller Altersstufen, von der Frühförderung bis zum Übergang in das Erwachsenenleben; sehgeschädigte junge Menschen mit weiteren Behinderungen sind grundsätzlich einbezogen" (ebd.).

12.1 Vorgaben und Ressourcen

12.1.1 Vorgaben

- Bildungsstandards der allgemeinen und der berufsbildenden Schulen
- Bildungsaufgaben, die sich aus der Lebenswirklichkeit und Lebensperspektive von sehbehinderten und blinden Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen
- Beeinträchtigungen im Lernen bzw. in der geistigen Entwicklung ergeben
- KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen
- länderspezifische Lehrpläne/Richtlinien für den Förderschwerpunkt Sehen (incl. vorschulischer Bereich)
- länderspezifische Stundentafeln der Blinden-/Sehbehindertenschulen
- schuleigene Curricula der Blinden- und Sehbehindertenschulen

12.1.2 Ressourcen

- Einsatz speziell ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer für sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sehen
- Einsatz weiteren qualifizierten Fachpersonals (Rehabilitationslehrer für Orientierung und Mobilität,

Rehabilitationslehrerinnen für lebenspraktische Fertigkeiten, Low-Vision-Trainer, Orthoptistinnen, Pädagoginnen und Pädagogen mit Weiterqualifikation zur Frühförderung sehgeschädigter Kinder)

- Multiprofessionell zusammengesetztes Team (Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen anderer Fachrichtungen, Therapeuten, ggf. medizinisches und pflegerisches Personal) zum Auffangen von Mehrfachbehinderungen und progredienten Erkrankungen
- Ausreichende Arbeitsfläche für jeden Schüler im Klassenraum zur Unterbringung von notwendigen Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln
- Sehgeschädigtenspezifischen Anforderungen entsprechende Klassenräume (z. B. hinsichtlich Beleuchtung, Verdunkelungsmöglichkeit, Stromversorgung, Variierbarkeit der Lernorte)
- Für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler geeignete Räume zur Individual- und Kleingruppenförderung
- Vorhandensein spezifischer Hilfsmittel (z.B. Punktschriftmaschine, PC mit Braillezeile)
- Bereitstellen bzw. laufende Herstellung sehbehinderten- oder blindenspezifischer Unterrichtsmedien (visuell vereinfachte Karten/Grafiken, Modelle, taktile Grafiken, Little Room, Glitzermaterialien, …)
- Ausstattung des Klassenraums mit höhenverstellbaren und neigbaren Tischen für Sehbehinderte; Blindenarbeitstische
- Vorhandensein eines Medienzentrums zur Herstellung adaptierter Medien (z. B. Kartenmaterial für farbfehlsichtige Schülerinnen und Schüler, Grafiken für hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler, taktiles Material, Schulbuchübertragung in Punktschrift)
- Angemessene Reduzierung der Klassenstärke, auch bei integrativem Unterricht
- Möglichkeit der Förderung in Kleingruppen bzw. der Einzelförderung zur Umsetzung des blinden- und sehbehindertenspezifischen Curriculums
- Möglichkeit der Ganztagsbeschulung zur Realisierung der zusätzlichen Bildungsinhalte (z. B. Orientierungs- und Mobilitätsunterricht, Training lebenspraktischer Fertigkeiten, Blindenkurzschrift)
- Möglichkeit der intensiven Kooperation mit Schulsozialarbeit oder psychosozialen Diensten zum Auffangen krisenhafter Lebenslagen wie z.B. Erblindung
- Regelmäßige blinden- und sehbehindertenspezifische Fortbildungen für Lehrer, Therapeuten und pädagogisches Personal, auch länderübergreifend
- Zusammenarbeit mit medizinischen Einrichtungen, Institutionen, Ämtern und Selbsthilfeverbänden

12.2 Prozessmerkmale

- Individuelle Diagnostik der Lernausgangslage im Bereich der visuellen Wahrnehmung (funktionales Sehen) oder der Wahrnehmungsorganisation unter den Bedingungen von Blindheit
- Integration dieser Befunde in ein Gesamtförderkonzept unter Berücksichtigung von Kognition, Sprache, Motorik, emotionaler und sozialer Entwicklung
- Individuelle Adaption der Unterrichtsmedien und -materialien entsprechend der Sehschädigung
- Entwicklung von individuellen Förderplänen, deren regelmäßige Evaluation und Fortschreibung unter Einbeziehung aller am Erziehungsprozess Beteiligten
- Sehbehinderten- oder blindenspezifische Gestaltung der Unterrichtsmethodik (Verbalisierung, Begriffsbildung, visuelle, auditive und taktile Wahrnehmungsförderung)

- Vermittlung spezifischer Schrift- und Kommunikationstechniken (z.B. Braille-Schrift: 6-Punkt-Braille, Kurzschrift, Eurobraille, englische Kurzschrift, Notenschrift, Chemieschrift, Mathematikschrift; Computernutzung; 10-Finger-System; körpernahe Gebärden für hörsehgeschädigte Menschen)
- Pädagogische Einweisung in die Handhabung von Hilfsmitteln
- Unterrichtsimmanente Realisierung blinden- und sehbehindertenspezifischer Förderung speziell in den Bereichen
  - Lebenspraktische Fertigkeiten
  - Orientierung und Mobilität
  - Wahrnehmungsintegration, Sensibilisierung der nichtvisuellen Sinne
  - ästhetische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der eingeschränkten
  - oder fehlenden optischen Wahrnehmung
  - Seherziehung im Sinne bestmöglichen Einsatzes des vorhandenen
  - Sehvermögens
  - Begriffsbildung (Füllen von Begriffen mit Vorstellungen)
  - Entwicklung von Identität und sozialer Kompetenz
  - Blinden- oder sehbehindertenspezifische Arbeitstechniken
  - Entwicklung der Fähigkeit zum Behinderungsmanagement einschließlich Strategien der Kommunikation mit Normalsehenden
- Zusätzliche Unterrichtsangebote in Form von Fördermaßnahmen bzw. einer modifizierten Stundentafel (z.B. Maschineschreiben, Blindenkurzschrift, Arbeit am Computer)
- Modifizieren von Lehrplänen besonders unter dem Aspekt der Realisierbarkeit von Inhalten bei blinden bzw. hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern
- Bei Bedarf Bereitstellung einer zusätzlichen pädagogischen Begleitung bzw. sonderpädagogischen Assistenz (z. B. zum Erarbeiten geometrischer Abbildungen oder zum Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht mit blinden Schülerinnen und Schülern)

12.3 Ergebnisse

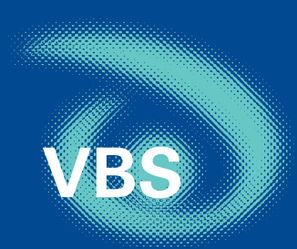
Die jugendlichen Schulabgängerinnen und Schulabgänger…

- … haben unter den Bedingungen ihrer individuellen Sehschädigung eine optimale Entwicklung und Ausschöpfung ihres persönlichen Lern- und Leistungspotenzials erreicht
- … sind in der Lage, ihrem individuellen Vermögen entsprechend mit ihrer Behinderung umzugehen
- … können ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen einsetzen
- … haben eine positive Einstellung zum Lernen und können sich damit neue Entwicklungsfelder erschließen.

Wir haben ein Auge drauf

www.vbs-gs.de

Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V.



vbs_A5.indd 1 07.08.2008 15:12:56 Uhr