

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
13. Semester

**Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem
Inklusionsbegriff und dem nordrhein-westfälischen
Schulgesetz**

Eine qualitative Inhaltsanalyse

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Masters of Education

Lisa Eck
Matrikelnummer: 1901174
E-Mail: lisa.eck@uni-bielefeld.de
Studiengang: GHR/Schwerpunkt HRGe

Abgabedatum: 25.08.2014

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose
Zweitgutachter: Björn Serke

Danksagung

Den im Folgenden genannten Personen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen, da sie zum Anfertigen der Masterarbeit einen Beitrag geleistet haben.

Bedanken möchte ich mich zunächst bei meinen Gutachtern **Birgit Lütje-Klose** und **Björn Serke** für die Ausgabe des Themas.

Außerdem gilt ein ausdrücklicher Dank dem gesamten **Team des Café Anaconda** der Uni Bielefeld, in dem ich einen sehr großen Teil der Arbeit produziert habe. Vielen Dank für die schöne Atmosphäre und das Zubereiten der vielen Milchkaffees mit Hafermilch und der Menge an Keksen, die im Laufe des Schreibprozesses immer stärker zunahm.

Weiterhin bedanke ich mich bei **Kristina Purrmann** für ihre Unterstützung; ebenfalls danke ich **Dirk Lehnen** für seine Unterstützung.

Meinem Freund **Tobias Stacke** danke ich vor allem für seine Geduld und ermutigenden Gespräche.

Ich danke meiner Familie, meinen Eltern **Antonia Eck** und **Albert Eck** und meiner Schwester **Laura Eck**, für ihren Glaube an mein Können und den gelegentlichen Auszeiten im Garten während des Anfertigens der Arbeit.

Letztlich danke ich vielen **Freunden** und **Bekanntem** für die zahlreichen Mittagessen und Kaffeepausen in der Uni während des Schreibprozesses.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
I. THEORIE	5
1. Inklusive Bildung als Menschenrecht	5
2. Das erziehungswissenschaftliche Konzept <i>inklusive Bildung</i>	7
2.1 <i>Inklusive Bildung</i> – die Anfänge der Diskussion	7
2.2 <i>Inklusive Bildung</i> – Beschreibung des Konzepts	9
2.2.1 Theoretischer Diskurs	9
2.2.2 Merkmale <i>inklusive arbeitender Schulen</i> aus der Praxis	12
2.2.3 Zusammenfassende Betrachtung	14
II. EMPIRIE	15
3. Methodisches Vorgehen	15
3.1 <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i> : inhaltliche Strukturierung	15
3.2 Durchführung der Methode.....	16
3.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	16
3.2.1.1 Analyse der Entstehungssituation.....	17
3.2.1.2 Formale Charakteristika des Materials.....	18
3.2.2 Entwicklung und Erklärung des Kategoriensystems	19
3.2.3 Durchführung der Analyse	22
III. ERGEBNISSE, DISKUSSION UND AUSBLICK	23
4. Darstellung der Ergebnisse	23
4.1 Eine Schule für alle.....	23
4.1.1 Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung	24
4.1.2 Einteilungen der Lerngruppe.....	26
4.2 Schooling without labels	29
4.3 Diversität des schulischen Fachpersonals.....	29
4.4 Formen der Kooperation.....	29
4.4.1 Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern.....	29
4.4.2 Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften	30
4.4.3 Kooperation zwischen schulischen Fachkräften	33
4.4.4 Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld	34
5. Diskussion und Ausblick	36

6. Literaturverzeichnis	41
--------------------------------------	-----------

ANHANG A: Erstellung des Kategoriensystems

ANHANG B: Durchführung der Analyse

Einleitung

„Inklusive Bildung [...] ist als internationale Reformbewegung die größte Herausforderung, die den Bildungssystemen weltweit bevorsteht“ (Ainscow 2009, zit. n. Boban/Hinz 2011).

Seit Ende der 1970er Jahre wird auf der Ebene der internationalen Erziehungswissenschaft über das Konzept *inklusive Bildung* diskutiert, welches drei Jahrzehnte später auch in die deutsche Fachdiskussion aufgenommen wurde. Seitdem wird *inklusive Bildung* von vielen Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen als Richtziel schulischer Erziehung postuliert. Parallel zum wissenschaftlichen Diskurs etablierte sich auch eine bildungspolitische Diskussion, die *inklusive Bildung* als Leitgedanken präsentiert. Als häufig genanntes Beispiel wird in diesem Zusammenhang die Weltkonferenz mit dem Titel *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* (im englischsprachigen Original: *Special Needs Education: Access and Quality*) genannt, die im Jahr 1994 in Salamanca in Spanien stattfand. Das Abschlussdokument der Konferenz, die sogenannte *Salamanca-Erklärung*, rückte die Begriffe *inclusion* und *inclusive education* stark in den Vordergrund und führte letztlich zur Verbreitung beider Ausdrücke. Seit dem Jahr 2006 befindet sich *inklusive Bildung* in einem neuen Stadium. Mit der Verabschiedung des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (im englischsprachigen Original: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*), durch die *Vereinten Nationen* im Jahr 2006 erlangte *inklusive Bildung* für viele Staaten der Welt einen rechtlichen Status, da die unterzeichneten Vertragsstaaten in Artikel 24 dazu aufgefordert werden ein *inklusives Bildungssystem* auf allen Ebenen umzusetzen. Die UN-Behindertenrechtskonvention¹ hat neben der politischen Auseinandersetzung mit *inklusive Bildung* für einen „dynamischen Aufschwung“ (Boban/Hinz 2011, S. 7) innerhalb der Erziehungswissenschaft gesorgt.

In Deutschland ist die UN-Behindertenrechtskonvention seit dem 26. März 2009 verbindliche Rechtsgrundlage, womit für alle sechzehn Bundesländer politischer Handlungsbedarf besteht. Spätestens seitdem ist *inklusive Bildung* auch in Deutschland nicht nur ein erziehungswissenschaftliches, sondern auch ein politisches Thema. Als Folge der UN-Konvention wurde vom nordrhein-westfälischen Landtag am 16. Oktober 2013 das *Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* verabschiedet, welches seit August 2014 geltendes Schulrecht ist. Nachdem der Entwurf dieses Gesetzes am 19. März 2013 in den Landtag eingebracht wurde, äußerte Schulministerin Löhrmann auf der Kabinett-Presskonferenz, dass das Land „dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem [damit] weitere wichtige Schritte

¹ Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur sowie dem politischen Kontext finden sich viele Bezeichnungen beziehungsweise Abkürzungen für das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* beispielsweise *UN-Konvention*, *UN-Behindertenrechtskonvention* oder auch *VN-Behindertenrechtskonvention* (hierbei steht VN für *Vereinte Nationen* und UN für *United Nations*).

vorankommen [wolle]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 2).

In Zusammenhang mit der durch die UN-Behindertenrechtskonvention massiv angestoßene Diskussion über *inklusive Bildung* wird innerhalb der vorliegenden Masterarbeit der Frage nachgegangen, wie sich das durch das *Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* veränderte seit August 2014 geltende Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zum erziehungswissenschaftlichen Konzept *inklusive Bildung* verhält. Damit soll festgestellt werden, welche gesetzlichen Regelungen bezüglich einer Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung* als positiv oder negativ beziehungsweise förderlich oder hinderlich betrachtet werden können.²

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der erste, theoretische Teil der Arbeit gilt primär der Kontextualisierung und Darstellung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung*. Zunächst wird hier auf die rechtliche Dimension *inklusive Bildung* eingegangen, indem kurz die inhaltliche Reichweite der UN-Behindertenrechtskonvention und Artikel 24 aufgeführt wird (Kapitel 1). Im anschließenden Kapitel wird das erziehungswissenschaftliche Konzept *inklusive Bildung* detailliert vorgestellt (Kapitel 2). Hierbei wird zunächst ein kurzer historischer Abriss über den Beginn der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um *inklusive Bildung* gegeben (Kapitel 2.1), wobei anschließend die Beschreibung des Ansatzes erfolgt (Kapitel 2.2).

Der auf den theoretischen Teil der Arbeit folgende empirische Teil gilt dem methodischen Vorgehen (Kapitel 3). Nachdem die zur Auswertung des Gesetzes herangezogene Methode *inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse* präsentiert wurde (Kapitel 3.1), werden einzelne Schritte in Anlehnung an die herangezogene Methode durchgeführt (Kapitel 3.2).

Der dritte und letzte Teil der Arbeit gilt zunächst der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 4). Abgeschlossen wird dieser mit einer Ergebnisdiskussion und einem Forschungsausblick (Kapitel 5).³

² Es soll und kann aufgrund fehlender juristischer Expertise nicht beantwortet werden, inwiefern das neue nordrhein-westfälische Schulgesetz die Forderungen aus Artikel 24 der UN-Konvention im rechtlichen Sinne korrekt ausführt und inwieweit Artikel 24 der UN-Konvention den Rahmen bietet, *inklusive Bildung* im erziehungswissenschaftlichen Sinne umzusetzen. Des Weiteren wird nicht untersucht, inwiefern sich die rechtlichen Forderungen aus Artikel 24 der UN-Konvention mit den erziehungswissenschaftlichen Annahmen *inklusive Bildung* decken oder nicht. Insgesamt wird Artikel 24 der UN-Konvention als Anlass betrachtet, eine Analyse unter der Fragestellung vorzunehmen, welche gesetzlichen Regelungen bezüglich einer Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung* als positiv oder negativ beziehungsweise förderlich oder hinderlich betrachtet werden können, da die Debatte um *inklusive Bildung* durch die UN-Konvention massiv angestoßen worden ist.

³ Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden die Ausdrücke *Ansatz* und *Konzept* im Zusammenhang mit *inklusive Bildung* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive synonym verwendet. Des Weiteren werden die Begriffe *Schulgesetz* und *Gesetz* synonym verwendet, welche stets das seit August 2014 geltende nordrhein-westfälische Schulgesetz meinen. Sofern sich Verweise und Zitate auf Quellen aus dem Internet beziehen, werden die Verweise auf die jeweilige URL innerhalb von Fußnoten vorgenommen, um den Lesefluss nicht zu stören.

I. THEORIE

1. Inklusive Bildung als Menschenrecht

Am 13. Dezember 2006 verabschiedeten die *Vereinten Nationen* das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (vgl. u.a. Wernstedt 2010, S. 5). Zwischen den Jahren 2002 und 2006 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention „auf Betreiben und unter Mitwirkung von Menschen mit Behinderung in einem langen Prozess [...] am Sitz der Vereinten Nationen in New York erarbeitet“ (Amrhein 2011, S. 28). Als Zweck der UN-Konvention definiert diese: „The purpose [...] is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity“ (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 1). Die UN-Behindertenrechtskonvention bezieht sich auf die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, die 1948 von den *Vereinten Nationen* formuliert wurde (vgl. Hirschberg 2010, S. 21). Dabei argumentiert sie als erstes Dokument der *Vereinten Nationen* aus einer menschenrechtlichen Perspektive in Bezug auf Fragen der Behinderung (vgl. Münch 2009, zit. n. Amrhein 2011, S. 28). Die UN-Konvention gliedert sich in eine Präambel und 50 Artikel. Unter Menschen mit Behinderungen versteht sie „those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others“ (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 1).

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention regelt den Bereich Bildung und fordert von den Vertragsstaaten die Sicherstellung eines *inklusive Bildungssystems*. Innerhalb der deutschen Fassung der UN-Konvention wird statt einem *inklusive* von einem *integrativen Bildungssystem* gesprochen; als verbindlich gilt jedoch die englische Originalversion (vgl. Wernstedt/Ohnesorg 2010, S. 12). In Absatz 1 der UN-Konvention heißt es:

„States parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning“ (ebd.).

Absatz 2 von Artikel 24 formuliert die Pflichten der Vertragsstaaten in diesem Zusammenhang:

„In realizing this right, States Parties shall ensure that:

- a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
- b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;
- c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;

- d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
- e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion“ (ebd.).

In Absatz 3 von Artikel 24 werden die Vertragsstaaten dazu aufgefordert, Menschen mit Behinderungen den Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen zu ermöglichen, „to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community“ (ebd.). Dazu soll unter anderem das Lernen von Brailleschrift, Gebärdensprache und anderen alternativen Kommunikationsformen erleichtert werden (vgl. ebd., a; b). Für blinde, gehörlose und taubblinde Personen soll Bildung in den für sie am besten geeigneten Sprachen, sowie Kommunikationsformen und -mitteln angeboten werden (vgl. ebd., c).

Des Weiteren fordert Artikel 24 die Vertragsstaaten auf, geeignete Lehrkräfte einzusetzen und Schulungen „of professionals and staff“ (ebd., 4) anzubieten, wobei auch Menschen mit Behinderungen berücksichtigt werden sollen (vgl. ebd.). In Bezug auf die Schulungen wird formuliert, dass das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen geschärft und über geeignete Verfahren zur Umsetzung informiert werden sollen (vgl. ebd.).

In Absatz 5 von Artikel 24 wird letztlich das Recht auf *inklusive Bildung* im Bereich der Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung, Lehrerbildung und dem lebenslangen Lernen geregelt (vgl. ebd.).

Problematisch erscheint die rechtliche Auslegung von Artikel 24. Seitz (2012) stellt fest, dass die konkrete Interpretation von Artikel 24 der UN-Konvention in Bezug auf „notwendige[...] schulstrukturelle Reformen [...] derzeit bildungspolitisch umstritten ist“ (S. 164) und auch Wocken (2011) meint, dass nicht klar festgelegt ist, was unter einem *inkluisiven Bildungssystem* verstanden werden kann.⁴ Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie *inklusive Bildung* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu verstehen ist.

⁴ Vgl. [online] URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> [Stand 06.08.2014].

2. Das erziehungswissenschaftliche Konzept *inklusive Bildung*

Im Folgenden wird das Konzept *inklusive Bildung* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive beschrieben. Zunächst wird einleitend auf den Beginn der Diskussion um *inklusive Bildung* eingegangen (Kapitel 2.1). Nach der Darstellung des historischen Verlaufs erfolgt eine umfassende und differenziertere Beschreibung des Ansatzes (Kapitel 2.2). Hierbei werden einerseits theoretische Annahmen (Kapitel 2.2.1) und andererseits Merkmale *inklusive arbeitender Schulen* aus der Praxis (Kapitel 2.2.2) gegeben. Das Kapitel schließt mit einer kurzen zusammenfassenden Betrachtung ab (Kapitel 2.2.3).

2.1 *Inklusive Bildung* – die Anfänge der Diskussion

Laut Hinz (2012), Heimlich (2003) sowie Biewer (2009) begann die erziehungswissenschaftliche Diskussion um *inklusive Bildung* zwischen Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre in den USA (vgl. Hinz 2012, S. 34; Heimlich 2003, S. 142 f.; Biewer 2009, S. 125). Das innerhalb der vorliegenden Literatur am frühesten genannte Datum in diesem Zusammenhang ist 1976, wobei der Begriff *inclusive education* in einer Publikation Reynolds auftauchte (vgl. Hinz 2012, S. 34). Reynolds kritisierte dabei die starken Selektionsmechanismen innerhalb des *mainstreaming*, der bestehenden schulischen Integrationspraxis von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den USA. Hierbei galt der Leitsatz „Sag mir deine Beeinträchtigung und ich sage dir, in welchem Maß du integriert werden kannst“ (ebd.). Heimlich (2003) postuliert: „Aus dieser Kritik an den Tendenzen zur *exclusion* entwickelte sich in den achtziger Jahren das »*inclusive school movement*«“ (S. 143, Hervorheb. im Original). Ab den 1980er Jahren wurden die Ausdrücke *Inklusion* und *inklusive Pädagogik* in den USA innerhalb von vier Forschungsgruppen unter unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert.⁵ Beispielsweise fokussierten Lilly/Purgach vor allem die *Inklusion* von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten in allgemeine Schulen, wohingegen Gartner/Lipsky ein „unitary system, special for all children“ (Hinz 2012, S. 35) im schulischen Kontext anstrebten (vgl. ebd.).⁶

Anhand der vorliegenden Literatur wird deutlich, dass Kanada und Großbritannien die Diskussion um *inklusive Bildung* spätestens in den 1990er Jahren ebenfalls aufnahmen.⁷ In Kanada wurde 1991 von Porter/Richler das Werk *Changing Canadian Schools: Perspectives*

⁵ Die für dieses Kapitel herangezogenen Fachtexte verwenden neben dem Ausdruck *inklusive Bildung* ebenfalls den Begriff *Inklusion* oder auch *inklusive Pädagogik* und machen nicht deutlich, ob sich *Inklusion* und *inklusive Pädagogik* lediglich auf den Bereich Bildung beziehen. Aus dem inhaltlichen Kontext lässt sich jedoch rückschließen, dass mit *Inklusion* und *inklusive Pädagogik* hier aller Wahrscheinlichkeit der Bereich Bildung fokussiert wird. Weiterhin bleibt dadurch offen, ob sich die Diskussion zu dieser Zeit wirklich ausschließlich auf den bildenden Sektor bezog.

⁶ Hinz (ebd.) verweist nicht auf die Jahreszahlen der Autoren. Da dieser sich bei der Nennung der Forschungsgruppen auf Skrtić (1995) bezieht, konnten die Veröffentlichungsdaten ebenfalls nicht innerhalb des Literaturverzeichnisses entnommen werden, wodurch die fehlende Zeitangabe bei Lilly/Purgach sowie Gartner/Lipsky zu erklären ist.

⁷ Anhand der vorliegenden Literatur kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob der Diskurs um *inklusive Bildung* in Großbritannien und Kanada nicht bereits vor den 1990er Jahren begann. Anhand der angegebenen Jahreszahlen lässt sich jedoch keine Diskussion vor 1990 ausmachen.

on *Disability and Inclusion* veröffentlicht (vgl. Sander 2003, S. 314); ab Mitte der 1990er Jahre wurden die Begriffe *inclusion*, *inclusive education* und *inclusive school* in der britischen Erziehungswissenschaft verwendet (vgl. Biewer/Fasching 2012, S. 118). Im Gegensatz zur US-amerikanischen Diskussion, wurden in England Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität von Gruppen und Partizipationsmöglichkeiten fokussiert, wobei eine Gesamtschule als Nachbarschaftsschule für alle angestrebt wurde (vgl. Hinz 2012, S. 35).⁸ Zur weltweiten Verbreitung der Begriffe *inclusion* und *inclusive education* führte die 1994 in Salamanca abgehaltene Weltkonferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* (vgl. u.a. Sander 2003, S. 314; Biewer 2009, S. 125; Heimlich 2003, S. 142). Ohne eindeutig vorgenommene Definition verwendet das Abschlussdokument der Konferenz, die sogenannte *Salamanca-Erklärung*, durchweg die Ausdrücke *inclusion* und *inclusive education* (vgl. Sander 2003, S. 314). Zwischen den Jahren 1990 und 1995 ersetzte der Begriff *inclusion* die bis dahin geläufigen Integrationsbegriffe im schulischen Bereich (vgl. Biewer 2009, S. 125).⁹ Der begriffliche Wechsel führte jedoch nicht zwangsläufig zu inhaltlichen Änderungen; teilweise wurden die neuen Begriffe lediglich über die alten Inhalte gelegt und synonym verwendet (vgl. ebd., S. 126). In der Folge entstand eine intensive Debatte unter der Frage der konkreten konzeptionellen Unterschiede zwischen *integrativer* und *inklusive Bildung* (vgl. u.a. ebd.; Sander 2003, S. 314 f.; Heimlich 2003, S. 142). Biewer (2009) postuliert, dass die mit dem Konzept assoziierten Inhalte zunehmend differiert hätten (vgl. S. 125).

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft setzte die Diskussion um *Inklusion* und *inklusive Bildung* erst um das Jahr 2000 ein (vgl. Hinz 2012, S. 40). Ebenso wie in anderen Nationen wurde auch hier zunächst rege diskutiert, inwiefern *integrative* und *inklusive Bildung* als unterschiedliche Konzepte anzusehen seien (vgl. u.a. Sander 2003; Hinz 2002; Wocken 2010), wobei in der Folge ebenfalls synonyme Verwendungen der Ausdrücke beobachtet werden konnten (vgl. Heimlich 2003, S. 142; Sander 2003, S. 314ff.).¹⁰ Mittlerweile ist der Begriffswechsel im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs weitestgehend vollzogen worden, was aber auch hier nicht zwangsläufig zu konzeptionellen Veränderungen führte (vgl. Biewer 2009, S. 126).

⁸ An dieser Stelle wird nicht angezeigt, zu welcher konkreten Zeit die Diskussion um *inklusive Bildung* in England einsetzte. Da Hinz (ebd.) diese Anmerkungen jedoch im Kapitel *Herkunft und Entstehung des Inklusionsbegriffs* (S. 34-36) aufführt, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um den Beginn des Diskurses in England handelt.

⁹ Biewer (ebd.) macht nicht genau deutlich, in welchen Nationen die Integrationsbegriffe durch den Ausdruck *inclusion* abgelöst wurden. Da er jedoch vorher von den Bezeichnungen *mainstreaming* und *integration* spricht, die er für die Nationen USA, Großbritannien und Australien konstatiert (vgl. ebd., S. 125), kann davon ausgegangen werden, dass sich der Ausdruck *inclusion* in diesen Nationen durchsetzte. Weiterhin lässt sich vermuten, dass sich der Ausdruck *inclusion* in diesen Jahren ebenfalls in Kanada substituierete, da auch hier seit Beginn der 1990er Jahre von *inclusion* gesprochen wurde.

¹⁰ Einer der Gründe dafür war sicherlich die unpräzise Übersetzung der *Salamanca-Erklärung* ins Deutsche, bei der die Ausdrücke *inclusion* und *inclusive education* mit *Integration* und *integrative Erziehung* übersetzt wurden (vgl. u.a. Biewer 2009, S. 125; Sander 2003, S. 314).

2.2 Inklusive Bildung – Beschreibung des Konzepts

„Inclusion may be defined in a variety of ways. [...] Experience had taught us that many different views of inclusion exist in the field [...] and that there is no one perspective on inclusion within a single country or school“ (Ainscow/Booth/Dyson 2006, S. 14).

Zu dieser Schlussfolgerung kamen die britischen Wissenschaftler Booth (1995) und Ainscow et al. (2000), nachdem sie verschiedenste Untersuchungen durchgeführt hatten (vgl. Ainscow/Booth/Dyson 2006, S. 14). In einer weiteren Studie des Jahres 2000 konnten Ainscow/Booth/Dyson (2006) dieses Ergebnis erneut bestätigen, da sie sechs unterschiedliche Definitionen von *Inklusion* im nichtwissenschaftlichen Kontext, primär im Bereich der Politik, ermittelten (vgl. S. 15). Zudem stellen sie fest, dass in vielen Publikationen *Inklusion* häufig nicht definiert wird, in der Annahme, der Rezipient oder die Rezipientin wisse, was darunter zu verstehen sei (vgl. ebd., S. 14).

Auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext lassen sich eine Vielzahl von Beschreibungen finden, wobei häufig *Inklusion* im Bildungsbereich fokussiert wird. Eine Verengung von *Inklusion* auf den Bildungssektor erscheint laut Biewer/Fasching (2012) jedoch problematisch (vgl. S. 120). Heimlich (2012) sagt hierzu: „Inklusion im pädagogischen Sinne weist [...] weit über das Bildungssystem hinaus in die Gesellschaft“ (S. 14) und auch weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beschreiben *Inklusion* bildungsübergreifend (vgl. u.a. Hinz 2012; Booth 2012). Im Folgenden werden einige exemplarische und einschlägige Beschreibungen von *inklusive Bildung* aufgeführt.¹¹ Neben der eher übergreifenden Beschreibung von *inklusive Bildung* nennen einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weiterhin unter den Ausdrücken *inklusive Schule*, *inklusive Bildungseinrichtung* oder *inklusive Bildungssystem* bereits konkrete Merkmale der Umsetzung des Ansatzes *inklusive Bildung*. Da dies innerhalb der Fachtexte häufig nicht deutlich gemacht wird, wurde versucht diese Trennung etwas präziser vorzunehmen, was aufgrund der sehr unterschiedlichen Strukturierung der Texte an einigen Stellen nicht ganz eindeutig gelingen konnte.

2.2.1 Theoretischer Diskurs

„Die Konzeption der schulischen Inklusion strebt die gleichberechtigte Partizipation aller Kinder und Jugendlichen in einer Schule für alle an und verbindet sich mit den Wertorientierungen einer demokratischen Gesellschaft, aus deren Institutionen niemand ausgeschlossen wird“ (Lütje-Klose 2013, S. 34).

Das obige Zitat gibt eine erste grobe Beschreibung von *inklusive Bildung*, wobei Lütje-Klose (ebd.) weiterhin Konsequenzen für die Umsetzungsebene nennt, die noch an anderer Stelle dieses Kapitels aufgeführt werden.

¹¹ Aufgrund der Rahmenbedingungen und dem Fokus der Arbeit wird im Folgenden auf eine Beschreibung von *Inklusion* im bildungsübergreifenden Bereich verzichtet.

Für Werning/Lütje-Klose (2012) stellt *inklusive Bildung* „die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext in den Mittelpunkt der pädagogischen Debatte“ (S. 208f.). Hierbei werden Fragen in Bezug auf Prozesse der In- beziehungsweise Exkludierung von Schülergruppen im schulischen Kontext fokussiert (vgl. ebd., S. 209).

Eine im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs um *inklusive Bildung* besonders einschlägige und darüber hinaus sehr detaillierte Beschreibung lässt sich bei Hinz (2002) auffinden. Hinz (ebd.) systematisiert und fasst die vielen Aspekte der angloamerikanischen sowie skandinavischen Diskussion um *inklusive Bildung* zusammen und nimmt zusätzlich eine „inhaltliche und begriffliche Adaptierung an analoge Konzepte des deutschsprachigen Raums [vor]“ (Biewer 2009, S. 128). Um das Konzept zu verdeutlichen, grenzt Hinz (2002) es von der bestehenden schulischen Integrationspraxis ab.¹² Dabei versteht er *inklusive Bildung* als ein Konzept der *allgemeinen Pädagogik* (vgl. ebd., S. 357). *Inklusive Bildung* betrachtet Heterogenität als Ausgangspunkt des schulischen Lernens (vgl. ebd.); es wird von „einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe“ (ebd.) gesprochen. Aus diesem Ansatz geht hervor, dass sich die *inklusive Schulpraxis* durch das gemeinsame Leben und Lernen aller Kinder und Jugendlichen in der allgemeinen Schule auszeichnet; dies entspricht ebenfalls der Sichtweise Lütje-Kloses (2013), was am Eingangszitat bereits ersichtlich wurde. Jedes Kind, jede und jeder Jugendliche hat das Recht am gemeinsamen Unterricht teilzunehmen und muss sich dafür nicht erst qualifizieren (vgl. Hinz 2002, S. 356). Administrative Prozesse der Etikettierung werden als diskriminierend betrachtet; vielmehr ist eine *inklusive Schule* eine Schule ohne *Labeling*, was Biklen (1992) als *schooling without labels* bezeichnet (vgl. Hinz 2002, S. 358). In *inklusive Schulen* ändert sich das schulische Selbstverständnis, wobei es um „emotionales Wohlbefinden, soziales Eingebundensein, kooperatives Spielen, Lernen, Arbeiten, Leben aller Kinder [...] [geht]“ (Hinz 2002, S. 357). Es wird versucht die schulische Qualität kontinuierlich zu verbessern (vgl. ebd.).¹³ Innerhalb

¹² An dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass *inklusive Bildung* zunächst in Bezug zu *schulischer Integration* diskutiert wurde (vgl. Kapitel 2.1). Hinz (ebd.) grenzt dabei jedoch lediglich die ausgeführte *Praxis schulischer Integration* von *inklusive Bildung* ab und betrachtet *schulische Integration* und *schulische Inklusion* im theoretischen Sinne als gleiche Konzepte (vgl. S. 354f.). Aufgrund der Rahmenbedingungen und dem Fokus der Arbeit wird im Folgenden nicht näher auf die von Hinz (ebd.) vorgenommene Abgrenzung der *Praxis der schulischen Inklusion* zur *bestehenden schulischen Integrationspraxis* eingegangen. Die Unterschiede lassen sich hier in Kürze folgendermaßen zusammenfassen: „Integration [kann] als [...] Versuch [angesehen werden], ‚Allgemeine Schulen zu besonderen zu machen, indem man die beste Schulpraxis, Lehrer und Materialien [...] in die allgemeine Situation transplantiert.‘ Inklusion [versteht sich] da[hin]gegen [...] als ‚radikale Schulreform mit Bezug auf das Curriculum, Leistungsbeurteilung, Pädagogik und Gruppierung von Schülern‘ in einer Schule, die ‚Unterschiedlichkeit willkommen heißt und zelebriert, unabhängig von Geschlechterrollen, Nationalität, Rasse, Herkunftssprache, sozialem Hintergrund, Leistungsmöglichkeiten oder Behinderung‘ [...]“ (ebd., S. 359).

¹³ An dieser Stelle beschreibt Hinz (ebd.) den *Index für Inklusion* (im englischen Original: *Index for Inclusion*). Der *Index für Inklusion* „bietet die Möglichkeit, inklusive Schulentwicklung zu fördern. Er ist eine Materialsammlung, die jeder Schule bei den eignen nächsten Schritten ihrer Schulentwicklung hin zu einer ‚Schule für alle‘ helfen kann“ (Boban/Hinz 2003, S. 8). Hierbei kann der *Index für Inklusion* Schulen helfen, die bisherigen Prozesse in Richtung einer *inklusive Schule* zu reflektieren und weitere Entwicklungsschritte voranzutreiben. Er umfasst dabei die drei Dimensionen *inklusive Kulturen schaffen*, *inklusive Grundsätze formulieren* und *inklusive Praktiken reflektieren* (vgl. Hinz 2002, S. 357). Entwickelt wurde er in Großbritannien durch Booth/Ainscow (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 1), wobei auch Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schulvorstände sowie ein Vertreter

der Praxis der *schulischen Inklusion* kümmert sich Personal aus verschiedenen pädagogischen Professionen aus Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik um alle Schülerinnen und Schüler; hierbei wird im Team gearbeitet (vgl. ebd., S. 359).¹⁴ Damit alle Kinder und Jugendlichen nach ihren individuellen Bedürfnissen lernen können, wird ein individualisiertes Curriculum geschaffen (vgl. ebd., S. 358). Es findet eine gemeinsame Planung und Reflexion mit allen Beteiligten statt, wobei insbesondere die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern fokussiert werden soll (vgl. ebd.).¹⁵

Eine sehr ähnliche Auffassung von *inklusive Bildung* kann unter anderem bei Heimlich (2012), Sander (2004) und Lütje-Klose (2013) festgestellt werden. Ebenso wie Hinz (2002) nehmen Sander (2004), Heimlich (2012) sowie Lütje-Klose (2013) eine Abgrenzung von *inklusive* zu *integrativer Bildung* vor (vgl. Sander 2004, S. 242f.; Heimlich 2012, S. 12ff.; Lütje-Klose 2013, S. 34f.). Sander (2004) spricht dabei von „optimierte[r] und umfassend erweiterte[r] Integration“ (S. 242) und betrachtet *integrative* und *inklusive Bildung* als aufeinander aufbauende Stufen (vgl. ebd., S. 242f.). Ebenso wie Hinz (2002) und Lütje-Klose (2013) betrachten Sander (2004) und Heimlich (2012) die Verschiedenheit der Schülergruppe als Ausgangspunkt des Lernens, was in der Konsequenz der gemeinsame Unterricht aller Schülerinnen und Schüler in einer Schule bedeutet (vgl. Sander 2004, S. 242f.; Heimlich 2012, S. 12). Gleichmaßen nennen Sander (2004) und Heimlich (2012) den Aspekt eines individualisierten Curriculums (vgl. Sander 2004, S. 243; Heimlich 2012, S. 13). Hierbei spricht Sander (2004) von „individuelle[n] Arbeitsaufgaben [...], individuelle[n] Rückmeldungen [und] individuelle[n] Leistungsbeurteilungen“ (S. 243). Der von Hinz (2002) genannte Punkt der Arbeit mit unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen findet sich auch bei Lütje-Klose (2013) und Heimlich (2012). Lütje-Klose (2013) sowie Heimlich (2012) grenzen diesen Punkt jedoch stärker ein als Hinz (2002), da sie lediglich sonderpädagogische Fachkräfte nennen (vgl. Lütje-Klose 2013, S. 36; Heimlich 2012, S. 15). Das Merkmal der De-Etikettierung bezieht Lütje-Klose (2013) nur auf Menschen mit Behinderungen (vgl. S. 36). Etwas detaillierter beschreiben Lütje-Klose (ebd.) und Heimlich (2012) einige der von Hinz (2002) genannten Merkmale *inklusive Schulen*. Lütje-Klose (2013) postuliert, dass eine Kooperation in *inklusive Schulen* zwischen den Fachkräften auf mehreren Ebenen beispielsweise im Klassenteam oder auch im Team eines Jahrgangs

einer Behindertenorganisation im Prozess involviert waren (vgl. ebd., S. 8). Ins Deutsche übersetzt wurde der *Index für Inklusion* von Boban/Hinz (ebd., S. 1f.).

¹⁴ Als Beispiel nennt Hinz (ebd.) die sogenannten *Methods- & Resource-Teacher*, welche in der kanadischen *Inclusive School* in New Brunswick die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer im Unterricht unterstützen (vgl. S. 359). Eine kurze Beschreibung des sogenannten *Methods- & Resource-Teacher* findet sich bei Sander (2008): „Sie arbeiten in der allgemeinen Klasse kooperativ für alle Schülerinnen und Schüler mit, ohne das behinderte Kind zu vernachlässigen; sie vergrößern das Methodenrepertoire im Unterricht und im sonstigen Schulleben; sie kennen spezielle Lehrmittel, Lern- und Arbeitsmittel für besondere pädagogische Bedürfnisse; sie wissen, wie man an diese Ressourcen herankommt; und sie haben Kontakte zu speziellen, auch außerschulischen Fachdiensten, die gelegentlich benötigt werden“ (S. 36f.).

¹⁵ Am Ende des Aufsatzes listet Hinz (ebd.) alle genannten Diskussionspunkte innerhalb einer Tabelle auf, wobei er eine Gegenüberstellung der *Praxis der Inklusion* zur *Praxis der Integration* vornimmt (vgl. S. 359).

stattfindet (vgl. S. 36). Ebenso wie Hinz (2002) geht sie davon aus, dass dabei in Teams aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen unterrichtet wird (vgl. Lütje-Klose 2013, S. 36). Heimlich (2012) fügt hinzu, dass den Schülerinnen und Schülern der Eintritt „in intensive selbst gewählte, dauerhafte soziale Kontakte [ermöglicht werden soll und sie sich] nicht nur sporadisch begegnen [sollen]“ (S. 15).

Zusätzlich zu den von Hinz (2002) genannten Diskussionspunkten lassen sich folgende weitere Aspekte bei Heimlich (2012), Sander (2004) sowie Lütje-Klose (2013) finden:

- *Inklusive Bildungseinrichtungen* öffnen sich hin zu ihrem Stadtteil und es findet ein „aktive[r] wechselseitige[r] Austausch zwischen Schulen und [dessen] Umfeld [statt]“ (Heimlich 2012, S. 12)
- Eine *inklusive Schule* ist ein Beitrag zu einer *inklusive Gesellschaft* (vgl. ebd.)
- „Ein inklusives Bildungssystem strebt einen unterstützenden und produktiven pädagogischen Umgang mit allen Lernenden an“ (Lütje-Klose 2013, S. 34)
- In *inklusive Klassen* findet ein „vielförmige[r] Wechsel von Einzel-, Kleingruppen- und Plenumsarbeit statt“ (Sander 2004, S. 243).

2.2.2 Merkmale *inklusive arbeitender Schulen* aus der Praxis

Neben den zuvor aufgeführten theoretischen Annahmen, lassen sich innerhalb der Forschung einige Beschreibungen zu *inklusive arbeitenden Schulen* aus der Praxis finden. Auch wenn dies nicht explizit genannt wird, ist davon auszugehen, dass die im Folgenden aufgeführten Praxisbeispiele Schulen darstellen, die von vorne herein keine Aussonderung von Schülerinnen und Schülern vollziehen.¹⁶

In einem Forschungsüberblick über Studien zu *inklusive arbeitenden Schulen* in England, benennen Dyson/Howes/Roberts (2002; 2004; 2010) vier Aspekte, die *inklusive Schulen* auszeichnen: *Erstens* zeichnen sich *inklusive Schulen* durch eine besondere Schulkultur aus, wobei Unterschiedlichkeit anerkannt und wertgeschätzt wird und Bildungsangebote bereitgestellt werden, die den jeweiligen Entwicklungsständen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Weiterhin ist diese Kultur durch eine starke Kooperation zwischen Lehrkräften, „der Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und durch die konstruktive Einbeziehung von Eltern geprägt“ (Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, zit. n. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 235). Als *zweites* Merkmal führen Dyson/Howes/Roberts (2002; 2004; 2010) auf, dass sich *inklusive Schulen* durch eine Schulleitung auszeichnen, „die sich zu inklusiven Prinzipien bekennt, die auf Partizipation

¹⁶ Sowohl Werning/Löser (2010) als auch Werning/Lütje-Klose (2012), auf die sich innerhalb dieses Kapitels bezogen wird, geben vor der Beschreibung *inklusive arbeitender Schulen* aus der Praxis zunächst unterschiedliche Definitionen von *inklusive Bildung* (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 208f.; Werning/Löser 2010, S. 104ff.). Bei der anschließenden Beschreibung der Praxisbeispiele, wird zwar nicht direkt genannt, dass diese Schulen alle Kinder und Jugendlichen aufnehmen. Aufgrund der von Werning/Lütje-Klose (2012) und Werning/Löser (2010) zuvor aufgeführten Definitionen als auch den praktischen Beschreibungen selbst, wird jedoch deutlich, dass die genannten Beispiele aus der Praxis Schulen darstellen, die alle Kinder und Jugendlichen aufnehmen und gemeinsam unterrichten.

und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium setzt und eine unterstützende und wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess übernimmt“ (zit. n. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 235f.). *Drittens* kennzeichnen *inklusive Schulen* besondere Strukturen und Praktiken, die durch eine stärkere pädagogische Flexibilität bezogen auf Lernpläne, Individualisierung oder den Wechsel der Sozialformen im Unterricht gekennzeichnet sind (vgl. ebd., S. 236). Als *vierten* Punkt nennen Dyson/Howes/Roberts (2002; 2004; 2010) eine „inklusionsförderliche und unterstützende Bildungspolitik und Schulverwaltung, [die] die Entwicklung einer inklusiven Schule deutlich [erleichtert]“ (zit. n. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 236). Herauszustellen ist an dieser Stelle, dass *inklusive Schulen* jedoch auch ohne „optimale Bedingungen [entstehen können]“ (Werning/Lütje-Klose 2012, S. 236).

Werning/Löser (2010) beschreiben die Ausstattung von *inklusive Schulen* mit Personal aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen, was bereits im theoretischen Diskurs als Merkmal *inklusive Schulen* genannt wurde (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Mehrzahl der kanadischen *inklusive arbeitenden Schulen* verfügt neben den regulären Lehrkräften über weiteres pädagogisches Fachpersonal wie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Integrationshelferinnen und Integrationshelfer, Zweitsprachlehrkräfte oder auch Psychologinnen und Psychologen. Hierbei ist eine (professionsübergreifende) Arbeit in Teams vorgesehen (vgl. Werning/Löser 2010, S. 109). Auch für Schweden lässt sich solch eine Struktur finden (vgl. ebd., S. 109f.).

Ebenso wie Heimlich (2012) nennen Werning/Lütje-Klose (2012) und Werning/Löser (2010) mit Bezug auf MacKay (2006) die Öffnung von *inklusive arbeitenden Schulen* gegenüber dem außerschulischen Umfeld. In der kanadischen Provinz New Brunswick erfolgt dies unter den Begriffen *Child-Centered Schools* und *School-Centered Communities* (vgl. Werning/Lütje-Klose, S. 242; Werning/Löser 2010, S.110). Hierbei arbeitet die Schule mit unterschiedlichen Gruppen und Organisationen, wie beispielsweise Wirtschaftsunternehmen oder Stadtteilinitiativen zusammen (vgl. ebd.). Die Arbeit mit dem außerschulischen Umfeld bietet Lehrerinnen und Lehrern dabei die Möglichkeit der Beratung und Unterstützung. Zur Systematisierung des Vorgehens werden *District Multi-Disciplinary-Teams* installiert (vgl. ebd.). In England bieten sogenannte *extended schools*, die sich aktuell noch in der Evaluation befinden, unterschiedliche Angebote für Kinder, Eltern und die Gemeinde an, wie beispielsweise Kurse zur Kindererziehung oder auch Angebote zur Gesundheitsfürsorge. Zentral ist vor allem die Elterneinbindung. *Extended Schools* bieten Kurse zur Kindererziehung an oder stellen Lernangebote bereit „in denen die Eltern mit ihren Kindern lernen können“ (DfES 2005, S. 7f., zit. n. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 242). Des Weiteren werden Eltern und Familien der Schülerinnen und Schüler durch diese Schulen an externe Beratungsstellen, wie beispielsweise Gesundheits- oder Sexualberatungen sowie an

Experten wie Psychologen und Psychologinnen oder Sprachtherapeuten und Sprachtherapeutinnen vermittelt (vgl. ebd., S. 243).

2.2.3 Zusammenfassende Betrachtung

Mit Rückbezug auf die vorherige Diskussion (vgl. Kapitel 2.2.1; Kapitel 2.2.2) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das erziehungswissenschaftliche Konzept *inklusive Bildung* Heterogenität zum Ausgangspunkt des schulischen Lernens nimmt. Auf der Umsetzungsebene bedeutet dies, dass alle Schülerinnen und Schüler an einem Lernort nach ihren individuellen Ausgangslagen lernen können, also keine Einteilungen der Lerngruppe in unterschiedliche Gruppen vorgenommen werden und keine Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung stattfinden. Ausgehend hiervon werden im erziehungswissenschaftlichen Diskurs weitere Merkmale und Aspekte *inklusive Schulen* definiert.

II. EMPIRIE

3. Methodisches Vorgehen

Während in den vorangegangenen Kapiteln der theoretische Rahmen gesetzt wurde, wird nun das methodische Vorgehen in Bezug auf den empirischen Teil der Arbeit dargelegt. Hierbei wird zunächst die Methode *qualitativer Inhaltsanalyse* mit dem Fokus auf die Unterform der *inhaltlichen Strukturierung* präsentiert (Kapitel 3.1), an die sich im Rahmen der Analyse angelehnt wurde.¹⁷ Im darauf folgenden Kapitel werden einige der Schritte in Anlehnung an die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* durchgeführt (Kapitel 3.2). Hierbei wird zunächst das für die Analyse herangezogene Material erläutert (Kapitel 3.2.1), indem der Entstehungskontext (Kapitel 3.2.1.1) und die formalen Charakteristika (Kapitel 3.2.1.2) beschrieben werden. Im Anschluss daran wird die Entstehung und Entwicklung des für die Analyse genutzten Kategoriensystems erklärt (Kapitel 3.2.2) sowie die Durchführung der Analyse erläutert (Kapitel 3.2.3).

3.1 *Qualitative Inhaltsanalyse*: inhaltliche Strukturierung

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* bezeichnet ein Auswertungsverfahren qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2002, S. 114). *Inhaltsanalyse* hat das Ziel schriftlich fixierte Kommunikation systematisch und theoriegeleitet zu analysieren (vgl. Mayring 2010, S. 12f.). „[Inhaltsanalyse will]:

- *Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei also *regelgeleitet* vorgehen.
- dabei auch *theoriegeleitet* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen“ (ebd., S. 13).¹⁸

Die *qualitative Inhaltsanalyse* lässt sich in drei Grundformen des Interpretierens unterteilen: die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, die *explizierende Inhaltsanalyse* und die *strukturierende Inhaltsanalyse*, wobei alle drei Grundformen erneut in Unterformen unterteilt werden (vgl. ebd., S. 63ff.). Im Rahmen der Arbeit wurde sich an die Unterform der *strukturierenden Inhaltsanalyse* angelehnt. Das Ziel *strukturierender Inhaltsanalyse* ist

¹⁷ An dieser Stelle muss der Vollständigkeit halber angebracht werden, dass es sich bei der Auswertung des Gesetzes um die Analyse eines Dokuments handelt. Dennoch wird die hier vorgenommene Analyse nicht als *Dokumentenanalyse* bezeichnet, da dies im Erachten der Verfasserin einen eigenen methodischen Zugang darstellt. Zur näheren Vertiefung der Methode der *Dokumentenanalyse* vgl. u.a. Mayring 2002.

¹⁸ Die hier gegebene stichpunktartige Definition bezieht sich auf *Inhaltsanalyse* im Allgemeinen, das heißt sowohl auf *qualitative* als auch *quantitative Inhaltsanalyse*. Die Unterscheidung zwischen *qualitativer* und *quantitativer Inhaltsanalyse* können aufgrund der Rahmenbedingungen hier nicht im Detail präsentiert werden. Zur Vertiefung vgl. Mayring (2010), Kapitel 2; Kapitel 3.

„bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S. 65). Als Untergruppen der *strukturierenden Inhaltsanalyse* definiert Mayring (ebd.) die *formale Strukturierung*, die *inhaltliche Strukturierung*, die *typisierende Strukturierung* und die *skalierende Strukturierung* (vgl. ebd., S. 92ff.). Innerhalb dieser Arbeit wurde sich an die Unterform der *inhaltlichen Strukturierung* angelehnt, deren Ziel es ist „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S. 98).

3.2 Durchführung der Methode

Im Folgenden werden die durchgeführten Schritte in Anlehnung an die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (ebd.) präsentiert. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass einzelne Schritte der Methode ausgelassen oder durch die Verfasserin verändert wurden.¹⁹

3.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Wie eingangs bereits erwähnt, handelt es sich bei dem für die Analyse ausgewählten Dokument um das durch das *Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* geänderte Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. Einleitung). Zum Zeitpunkt der Analyse lag auf den Internetseiten des nordrhein-westfälischen Schulministeriums noch kein überarbeitetes Schulgesetz vor.²⁰ Da die Arbeit mit zwei Dokumenten, das heißt dem noch nicht überarbeiteten Schulgesetz und einem Dokument, das die gesetzlichen Neuerungen durch das *Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* aufführt, die Analyse stark erschwert hätte, wurde auf ein Dokument des Schulamtes Borken zurückgegriffen, das alle gesetzlichen Regelungen inklusive denen des *Ersten Gesetzes zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* aufführt.²¹ Bevor das Dokument des Schulamtes Borken herangezogen wurde, wurde zunächst überprüft, ob die durch das *Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* entstandenen gesetzlichen Änderungen innerhalb des Dokuments des Schulamtes Borken zu finden waren, um so sicherzustellen, dass es sich um eine authentische Quelle handelt.

¹⁹ Die begrenzten Kapazitäten ermöglichten es nicht die einzelnen Auslassungen und Veränderungen zu kennzeichnen. Zur Vertiefung vgl. Mayring (ebd.), Kapitel 5.5.4, insbesondere Kapitel 5.5.4.2 (*inhaltliche Strukturierung*).

²⁰ Mittlerweile ist der überarbeitete Gesetzestext auf den Internetseiten des nordrhein-westfälischen Schulministeriums einsehbar.
Vgl. [online] URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [Stand 09.08.2014].

²¹ Vgl. [online] URL: <http://www.schulamt-borken.de/downloads/SchG2014.pdf> [Stand 20.04.2014].

3.2.1.1 Analyse der Entstehungssituation

Der hier aufgeführte Schritt beschreibt „von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (Mayring 2010, S. 53). Dies bedeutet, dass im Folgenden der Entstehungsprozess des neuen nordrhein-westfälischen Schulgesetzes und dabei insbesondere des *Ersten Gesetzes zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* beschrieben wird, um den Kontext herzustellen.

Nachdem die UN-Konvention am 26. März 2009 von der deutschen Bundesregierung unterzeichnet und ratifiziert wurde (vgl. u.a. Hirschberg 2010, S. 21), folgte am 1. Dezember 2010 die Verabschiedung eines Antrags der Fraktionen der CDU, SPD und Bündnis 90/Grüne vom nordrhein-westfälischen Landtag, der sich damit zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Schulen bekannte.²² Daraufhin wurde am 15. Dezember 2010 die *Projektgruppe Inklusion im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* eingerichtet, welche unter anderem die Schulgesetzesnovelle vorbereiten sollte.²³ Neben den Vorbereitungen zur Schulgesetzesnovelle durch die Landesregierung, wurde parallel ein Gutachten der Erziehungswissenschaftler Klemm und Preuss-Lausitz vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* in Auftrag gegeben, das konkrete Umsetzungsvorschläge der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich beinhalten sollte. Das Gutachten lag im Frühjahr 2011 vor, wobei anschließend rege über das Gutachten diskutiert wurde.²⁴ Im Sommer 2012 verabschiedete die Landesregierung den Aktionsplan *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen* zur Umsetzung der UN-Konvention, der auch "zentrale Eckpunkte eines schulischen Inklusionsplans"²⁵ enthielt. Weiterhin wurde vom nordrhein-westfälischen Landtag der Antrag *Zusammen lernen - zusammenwachsen. Eckpunkte für den Weg zur inklusiven Schule in NRW* verabschiedet.²⁶

Der Entwurf des *Ersten Gesetzes zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* wurde von der nordrhein-westfälischen Landesregierung am 21. März 2013 in den Landtag eingebracht (vgl. Drucksache 16/2432, S. 1).²⁷ Nach

²² Vgl. [online] URL:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Entwicklungsschritte/index.html> [Stand 18.04.2014].

²³ Vgl. [online] URL:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Entwicklungsschritte/index.html> [Stand 18.04.2014].

²⁴ Vgl. [online] URL:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Entwicklungsschritte/index.html> [Stand 18.04.2014].

²⁵ [online] URL:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Entwicklungsschritte/index.html> [Stand 18.04.2014].

²⁶ [online] URL:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Entwicklungsschritte/index.html> [Stand 18.04.2014].

²⁷ Dabei befolgt der Gesetzentwurf zum einen die bereits genannten Dokumente des Antrags der Fraktionen sowie des ausgearbeiteten Aktionsplans (vgl. ebd., S. 41) und zum anderen folgende Beschlussfassungen der Kultusministerkonferenz: *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der*

Einbringung des Gesetzentwurfes in den nordrhein-westfälischen Landtag wurde dieser am 24. April 2013 zur Begutachtung dem Ausschuss für Schule und Weiterbildung vorgelegt, wobei der Hauptausschuss, der Ausschuss für Kommunalpolitik, der Haushalts- und Finanzausschuss, der Ausschuss für Arbeit, Gesundheit und Soziales und der Ausschuss für Innovation, Wissenschaft und Forschung ebenfalls als Mitberatende interagierten (vgl. Drucksache 16/4167, S. 17). Einen Tag später beschloss der Ausschuss für Schule und Weiterbildung, dass Anhörungen von Sachverständigen durchgeführt werden müssten (vgl. ebd.). Als Sachverständige interagierten hierbei eine Vielzahl von Personen aus Gemeinschaften, Verbänden, Beratungsstellen oder auch Instituten sowie Professoren oder Dezernenten.²⁸ Die Anhörungen erfolgten am 5. und 6. Juni 2013 (vgl. ebd., S. 17ff.), eine Auswertung fand durch den Ausschuss für Schule und Weiterbildung am 11. September 2013 statt (vgl. ebd., S. 21). Letztlich wurde am 8. Oktober 2013 eine abschließende Befassung zum Gesetzentwurf durchgeführt, bei der Haushalts- und Finanzierungsausschuss als auch der Ausschuss für Kommunalpolitik mitberieten (vgl. ebd.). Hierbei lagen Änderungsanträge der Fraktionen der FDP, der Piraten und ein gemeinsamer Änderungsantrag von SPD und Bündnis 90/Grüne vor (vgl. ebd., S. 21ff.). Letztlich wurde der abgeänderte Antrag und damit auch der geänderte Gesetzentwurf von SPD und Bündnis 90/Grüne gegen die Stimmen von CDU, FDP und den Piraten angenommen (vgl. ebd., S. 31). Das *Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* wurde letztlich am 16. Oktober 2013 verabschiedet und ist seit August 2014 neues Schulrecht.²⁹

3.2.1.2 Formale Charakteristika des Materials

Der hier aufgeführte Schritt dient der Beschreibung des herangezogenen Materials (vgl. Mayring 2010, S. 53).

Das seit August 2014 geltende nordrhein-westfälische Schulgesetz liegt als Text vor. Das Gesetz umfasst 35 Seiten und ist inhaltlich hierarchisch strukturiert. Zunächst enthält es thematisch unterschiedliche *Teile*, welche aus *Abschnitten* und *Paragraphen* bestehen. Hierbei ist zu vermerken, dass nicht jeder Teil des Gesetzes zwangsläufig in Abschnitte untergliedert ist. Die Paragraphen gliedern sich wiederum häufig in *Absätze*. Das Gesetz besteht insgesamt aus 12 Teilen und 133 Paragraphen. Zu Beginn sind die einzelnen Teile, Abschnitte und Paragraphen in einer Inhaltsübersicht aufgeführt. Zur besseren Übersicht

Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung vom 18. November 2010 und *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* vom 20. Oktober 2011 (vgl. ebd., S. 42).

²⁸ Eine detaillierte Übersicht der angehörten Personen als auch Institutionen findet sich innerhalb der *Beschlussempfehlungen und des Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung zu dem Gesetzentwurf der Landesregierung* (vgl. Drucksache 16/4167, S. 17ff.).

²⁹ Vgl. [online] URL:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-Konvention/index.html>
[Stand 10.08.2014].

wurde teilweise mit schriftlichen Hervorhebungen gearbeitet, um die einzelnen Teile, Abschnitte und Paragraphen hervorzuheben.

3.2.2 Entwicklung und Erklärung des Kategoriensystems

Im Zentrum der *qualitativen Inhaltsanalyse* steht ein theoriegeleitetes Kategoriensystem (vgl. ebd., S. 49). Die Kategorien anhand derer die Analyse durchgeführt werden soll, werden theoriegeleitet entwickelt: „Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (ebd., S. 92). Damit das prozesshaft erarbeitete Kategoriensystem für die Leserin und den Leser nachvollziehbar ist, wird in diesem Teil darüber Auskunft gegeben, wie das Kategoriensystem entstand und wie es sich erklärt.

Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte

Um zu untersuchen, wie sich das nordrhein-westfälische Schulgesetz zum erziehungswissenschaftlichen Konzept *inklusive Bildung* verhält, erschien es sinnvoll, das Gesetz den Diskussionspunkten im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Ansatzes gegenüberzustellen. Daher wurden die Diskussionspunkte zunächst aus dem Theorieteil (Kapitel 2.2.1; Kapitel 2.2.2; Kapitel 2.2.3) extrahiert (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte).³⁰

Schritt 2: Auswahl der Diskussionspunkte

Die Rahmenbedingungen der Arbeit erforderten eine Auswahl von Diskussionspunkten, die dem Gesetz gegenüber gestellt werden sollten. Hierbei erschien es sinnvoll, dabei lediglich die extrahierten Diskussionspunkte unter dem Stichwort *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene* zu berücksichtigen.³¹ Zur Auswahl wurden unterschiedliche Begründungen herangezogen.³² Zunächst wurde nach dem Kriterium der *Relevanz* entschieden, wobei der *Ausgangspunkt* der Umsetzung (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, Ausgangspunkt*) als elementar galt und daher ausgewählt wurde (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 2: Auswahl

³⁰ Hierbei wurde unterteilt in *Inklusive Bildung: theoretische Basis* und *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene*, da durch das gezogene Resümee in Kapitel 2.2.3 bereits angedeutet wurde, dass der Ansatz *inklusive Bildung* dementsprechend unterteilt werden kann. Weiterhin wurden die Diskussionspunkte unter dem Stichwort *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene* in *Ausgangspunkt* und *weitere Aspekte/Merkmale* unterteilt, wobei diese Unterteilung durch das Resümee in Kapitel 2.2.3 ebenfalls verdeutlicht wurde. Nicht mit aufgenommen in die Übersicht der Diskussionspunkte wurden die aufgeführten Aspekte der *extended schools*, da sich diese noch in der Evaluation befinden (vgl. Kapitel 2.2.2).

³¹ Der Diskussionspunkt *Eine inklusive Schule ist ein Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft* (vgl. Anhang A: Entstehung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, weitere Aspekte/Merkmale*, 16) wurde nicht weiter berücksichtigt, da Schule und deren erziehungswissenschaftliche Haltung selbstverständlich Konsequenzen auf die Gesellschaft hat beziehungsweise Schule immer als Teil der Gesellschaft betrachtet werden kann.

³² Hierbei ist vorab anzumerken, dass ohne juristische Expertise nicht eingeschätzt werden konnte, wo die Begrenzungen eines Gesetzes liegen. Daher wurde zunächst davon ausgegangen, dass das Gesetz zu allen der Diskussionspunkte Rückschlüsse im Rahmen der Fragestellung ermöglicht.

der Diskussionspunkte, a) Auswahl nach dem Kriterium der Relevanz). Die weitere Auswahl wurde nach dem Kriterium der *Objektivität* getroffen, da hierdurch eine sehr eindeutige Erfassung vorgenommen werden konnte.³³ Dazu wurden die Diskussionspunkte unter dem Stichwort *weitere Aspekte/Merkmale* (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, weitere Aspekte/Merkmale*) in *(eher) objektiv erfassbare Diskussionspunkte* und *(eher) subjektiv erfassbare Diskussionspunkte* unterteilt (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 2: Auswahl der Diskussionspunkte, b) Auswahl nach dem Kriterium der Objektivität). Als *(eher) objektiv erfassbar* eingestuft wurden dabei die Diskussionspunkte, die im Erachten der Verfasserin keiner weiteren Definition bedurften und somit als recht gut operationalisiert bewertet wurden. Beispielsweise stellt der Diskussionspunkt bezüglich der *Diversität des schulischen Fachpersonals* (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, weitere Aspekte/Merkmale, 9*) ein Merkmal *inklusive Schulen* dar, das durch die sehr eindeutige Beschreibung innerhalb der Theorie als *(eher) objektiv* statt *subjektiv erfassbar* betrachtet wurde. Diejenigen Diskussionspunkte, die im Erachten der Verfasserin nur in Teilaspekten als *(eher) objektiv erfassbar* betrachtet wurden, wurden ebenfalls zu den *(eher) objektiv erfassbaren Diskussionspunkten* hinzugefügt. Als Beispiel kann hier der Diskussionspunkt *Eine inklusive Schule (Bildungseinrichtung) öffnet sich und arbeitet aktiv und wechselseitig mit dem außerschulischen Umfeld zusammen [...]. Hierbei wird insbesondere eine Zusammenarbeit mit Gruppen und Organisationen wie beispielsweise Wirtschaftsunternehmen oder Stadtteilinitiativen, bei der schulische Fachkräfte unterstützt werden, vorgesehen. Es wird in Teams gearbeitet* (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, weitere Aspekte/Merkmale, 11*) genannt werden. Der hier genannte Aspekt der *Unterstützung der schulischen Fachkräfte* sowie die Bezeichnung der *aktiven und wechselseitigen Zusammenarbeit* wurden von der Verfasserin als *(eher) subjektiv erfassbar* betrachtet, wobei im Rahmen der Analyse in Bezug auf diesen Diskussionspunkt letztlich nur der Aspekt der *Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld* fokussiert werden sollte, worauf im Folgenden (vgl. *Schritt 3: Erstellung des Kategoriensystems*) noch eingegangen werden wird.³⁴ Als *(eher) subjektiv erfassbar* wurden jene Diskussionspunkte eingestuft, die im

³³ Hierbei ist festzustellen, dass der *Ausgangspunkt* (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, Ausgangspunkt*), der unter dem Kriterium der *Relevanz* bereits ausgewählt wurde, von der Verfasserin ebenfalls als *(eher) objektiv erfassbar* betrachtet wurde; dies wurde jedoch nicht extra gekennzeichnet.

³⁴ Hierbei ist anzumerken, dass der Diskussionspunkt *In einer inklusiven Schule findet eine Planung und Reflexion aller Beteiligten statt, insbesondere sollen Schülerinnen und Schüler beteiligt werden* (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, weitere Aspekte/Merkmale, 10*) daher als *(eher) objektiv erfassbar*

Erachten der Verfasserin einer zusätzlichen Definition bedurft hätten und somit als weniger gut operationalisiert bewertet wurden. Als Beispiel dient der Diskussionspunkt des *emotionalen Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern* (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte, b) *Inklusive Bildung: Umsetzung auf der schulischen Ebene, weitere Aspekte/Merkmale*, 4). Bei Nennung dieses Diskussionspunkts innerhalb der Theorie wurde nicht konkretisiert, was emotionales Wohlbefinden ausmacht, wodurch eine Erfassung als subjektiv eingestuft wurde.

Schritt 3: Erstellung des Kategoriensystems

Nachdem die Diskussionspunkte für die Analyse ausgewählt worden waren, erfolgte zunächst die Bildung von Kategorien. Die für die Analyse ausgewählten Diskussionspunkte sollten dabei als Kategorien gelten, wobei diese alle Regelungen aus dem Gesetz herausfiltern sollten, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zur Kategorie zuließen. Anhand der gefundenen gesetzlichen Regelungen sollte somit letztlich bewertet werden können, ob diese bezüglich einer Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung* als positiv oder negativ beziehungsweise förderlich oder hinderlich einzuschätzen sind. Bei den Diskussionspunkten, die in Teilaspekten als *(eher) objektiv erfassbar* eingestuft wurden, wurden lediglich diese als (eher) objektiv erfassbar eingestuften Teilaspekte in die Kategorie aufgenommen. Als Beispiel kann hier erneut der Diskussionspunkt *Eine inklusive Schule (Bildungseinrichtung) öffnet sich und arbeitet aktiv und wechselseitig mit dem außerschulischen Umfeld zusammen [...]. Hierbei wird insbesondere eine Zusammenarbeit mit Gruppen und Organisationen wie beispielsweise Wirtschaftsunternehmen oder Stadtteilinitiativen, bei der schulische Fachkräfte unterstützt werden, vorgesehen. Es wird in Teams gearbeitet* herangezogen werden. Wie zuvor bereits gesagt wurden der Aspekt der *Unterstützung der schulischen Fachkräfte* sowie die Bezeichnung der *aktiven und wechselseitigen Zusammenarbeit* als (eher) subjektiv erfassbar betrachtet (vgl. *Schritt 2: Auswahl der Diskussionspunkte*). Dadurch wurde aus diesem Diskussionspunkt letztlich folgende Kategorie gebildet:

Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zur *Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld* zulassen. Eine *inklusive Schule* sieht eine Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld vor, wobei die Schule beispielsweise mit Wirtschaftsunternehmen oder Stadtteilinitiativen zusammenarbeitet. Hierbei wird eine Arbeit in Teams vorgesehen (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 3: Erstellung des Kategoriensystems, Kategorie 3.4).³⁵

eingestuft wurde, da die hier beschriebenen Aspekte der *Planung und Reflexion* als *Kooperation* interpretiert wurden.

³⁵ Hierbei ist anzumerken, dass aus dem Diskussionspunkt *Es findet eine gemeinsame Planung und Reflexion aller Beteiligten statt, insbesondere sollen Schülerinnen und Schüler beteiligt werden* die Kategorie *Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften* gebildet wurde (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 3: Erstellung des Kategoriensystems, Kategorie 3.2). Auf die Interpretation von *Planung und Reflexion* als *Kooperation* wurde bereits vorher hingewiesen (vgl. Fußnote 34). Dass diese

Nach Abschluss der Kategorienbildung wurde das Kategoriensystem erstellt, wobei die Kategorien anhand eines numerischen Systems aufgeführt wurden. Die zukünftige Kategorie *Eine inklusive Schule orientiert sich an Werten einer demokratischen Gesellschaft* wurde nicht mit ins Kategoriensystem aufgenommen, da durch die demokratische Grundhaltung des Gesetzes vorab eine Umsetzung dieser zukünftigen Kategorie durch das Schulgesetz festgestellt werden konnte. Das erstellte Kategoriensystem findet sich im Anhang (vgl. Anhang A: Entwicklung des Kategoriensystems, Schritt 3: Erstellung des Kategoriensystems).

3.2.3 Durchführung der Analyse

Nach Erstellung des Kategoriensystems erfolgte die Zuordnung der gesetzlichen Regelungen zu den Kategorien. Hierbei wurden die gefundenen gesetzlichen Regelungen in chronologischer Reihenfolge anhand einer Tabelle unter die Kategorien eingeordnet, wobei orthographische, grammatikalische und formale Fehler adaptiert und nicht in besonderer Weise hervorgehoben wurden (vgl. Anhang B: Durchführung der Analyse).

Kooperation zumindest einerseits Schülerinnen und Schüler involviert, ließ sich aus dem Teilsatz *insbesondere sollen Schülerinnen und Schüler beteiligt werden* entnehmen. Die weitere Involvierung von schulischen Fachkräften schien im Erachten der Verfasserin als logisch, da in Schulen neben Schülerinnen und Schülern weiterhin Fachkräfte agieren.

III. ERGEBNISSE, DISKUSSION UND AUSBLICK

4. Darstellung der Ergebnisse

Der folgende Teil gilt der Darstellung der Ergebnisse der Analyse, wobei die Ergebnisse pro Kategorie präsentiert werden. Nicht dargestellt wird die Kategorie *Wechsel der Sozialformen* da diesbezüglich kein Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlichem Konzept *inklusive Bildung* und nordrhein-westfälischem Schulgesetz festgestellt werden konnte. Im Gegensatz zur durchgeführten Analyse werden die Kategorien der *Formen der Kooperation* erst nach der Kategorie *Diversität des schulischen Fachpersonals* präsentiert, damit die Ergebnisse der Kategorie *Kooperation zwischen schulischen Fachkräften* besser zu verstehen sind.³⁶

4.1 Eine Schule für alle

Trotz des Rechts aller Schülerinnen und Schüler auf individuelle Förderung (vgl. § 1, (1)) und der Berücksichtigung „der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler [bei der Vermittlung der] [...] zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Werthaltungen“ (§ 2, (4)) werden unterschiedliche *Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung* vorgenommen, was anhand des Gesetzes deutlich wird. Des Weiteren wird vorgesehen, dass die *Lerngruppe in unterschiedliche Gruppen eingeteilt* wird. Die vorgesehenen *Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung* und *Einteilungen der Lerngruppe* konnten wiederum in erneute Gruppen unterteilt werden.

Als *Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung* ließ sich folgende Einteilung vornehmen:

- Qualifikation nach Entwicklung
- Qualifikation nach Leistung
- Qualifikation nach Verhalten

Als *Einteilung der Lerngruppe* konnte in folgende Gruppen unterteilt werden:

- Einteilung nach Behinderung
- Einteilung nach Aufenthaltsstatus/Nationalität
- Einteilung nach Bekenntnis/Glaube

Im Folgenden werden zunächst die ermittelten *Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung* aufgezeigt, da hierbei zum größten Teil auf den vorgesehenen chronologischen Verlauf des Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen werden kann. Im Anschluss daran werden die ermittelten *Einteilungen der Lerngruppe* dargestellt, die parallel zu den *Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung* vorgenommen werden.

³⁶ Da sich alle hier genannten Paragraphen und Absätze immer auf das Schulgesetz beziehen, werden lediglich die Paragraphen und Absätze zitiert und das Gesetz innerhalb der Verweise und Zitate nicht genannt.

4.1.1 Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung

Qualifikation nach Entwicklung

Bereits zu Beginn der Schullaufbahn erfolgt eine Qualifikation zum Unterricht:

„Kinder, die [...] das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, wenn sie die für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind (Schulfähigkeit) [...]. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter unter Berücksichtigung des schulärztlichen Gutachtens“ (§ 35, (2)).

Qualifikation nach Leistung

Dass die Teilnahme am Unterricht von der schulischen Leistung abhängig gemacht wird, wird bereits in Paragraph 1 ersichtlich, wo es heißt: „Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen“ (ebd., (2)). Daneben „erlässt [das Ministerium] in der Regel schulformspezifische Vorgaben für den Unterricht (Richtlinien, Rahmenvorgaben, Lehrpläne) [...] [, die] die Ziele und Inhalte für die Bildungsgänge, Unterrichtsfächer und Lernbereiche fest[legen] und [...] die erwarteten Lernergebnisse (Bildungsstandards) [bestimmen]“ (§ 29, (1)). Anwendung finden die beiden Paragraphen anhand der folgenden Schilderungen.

Ab dem Beginn der Schullaufbahn müssen sich Schülerinnen und Schüler Jahr für Jahr für den Verbleib in ihrer Klasse oder Jahrgangsstufe qualifizieren:

„Eine Schülerin oder ein Schüler wird nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in der Regel am Ende des Schuljahres in die nächsthöhere Klasse oder Jahrgangsstufe versetzt, wenn die Leistungsanforderungen der bisherigen Klasse oder Jahrgangsstufe erfüllt sind“ (§ 50, (1)).³⁷

Sofern dies nicht der Fall ist, wird eine Wiederholung der jeweiligen Klasse beziehungsweise Jahrgangsstufe vorgesehen (vgl. § 50, (5)). Ein zweites Wiederholen ist dabei in der Regel nicht möglich (vgl. ebd.). Sobald ein weiteres Wiederholen der Klasse nicht mehr zulässig ist, wird vorgesehen, dass Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen (vgl. § 47, (1)).

Nach dem Abschluss der Primarstufe, welche aus der Grundschule besteht (vgl. § 10, (2)), soll der Eintritt in die Sekundarstufe erfolgen, welche „die Hauptschule, die Realschule, die Sekundarschule und die Gesamtschule bis Klasse 10, das Gymnasium bis Klasse 9, in der Aufbauform bis Klasse 10 [umfasst]“ (§ 10, (3)). Dabei erfordert der Zugang zur Realschule oder des Gymnasiums eine Qualifikation nach Leistung. Es wird vorgesehen, dass die fünfte und sechste Klasse der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums als sogenannte *Erprobungsstufe* (vgl. § 13, (1)) geführt werden, welche „die Entscheidung über die Eignung der Schülerinnen und Schüler für die gewählte Schulform sicherer [...] machen [möchte]“ (§

³⁷ *Ausbildungs- und Prüfungsordnungen* (vgl. § 52) werden durch das Ministerium erlassen und beinhalten unter anderem Regelungen über die Aufnahmevoraussetzungen und den Schulformwechsel, die Unterrichtsorganisation, die Unterrichtsfächer, die Lernbereiche, die Pflichtbedingungen und die Wahlmöglichkeiten aber auch die Versetzung (vgl. ebd., (1)).

13, (2)). Nach Durchlaufen der *Erprobungsstufe* entscheidet die *Klassenkonferenz*³⁸ über den Verbleib in der Schulform (vgl. § 13, (3)). Für den Zugang zur Haupt-, Sekundar- oder Gesamtschule müssen sich Schülerinnen und Schüler nicht durch ihre Leistung qualifizieren.

Die Sekundarstufe I soll die Erlangung unterschiedlicher Abschlüsse ermöglichen, die an die schulische Leistung gebunden werden (vgl. § 12, (3)). Als Abschlüsse sieht das Gesetz „1. de[n] Hauptschulabschluss und ein ihm gleichwertiger Abschluss, 2. de[n] Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und ein ihm gleichwertiger Abschluss [und] 3. de[n] mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife)“ (§ 12, (2)) vor. Der Besuch der gymnasialen Oberstufe, der letztlich zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife führen soll (vgl. § 18, (4)) und damit ein Hochschulstudium ermöglicht,³⁹ kann an den Erwerb der Fachoberschulreife gebunden sein (vgl. § 12, (2)). Auch wenn die unterschiedlichen Abschlüsse an allen Schulformen der Sekundarstufe I erworben werden können (vgl. § 14, (4); § 15, (4); § 16, (4); § 17, (3); § 17a, (4)), ermöglicht der an der Hauptschule erworbene Abschluss der Fachoberschulreife lediglich den Besuch der *Einführungsphase*, nicht aber den Besuch der *Qualifikationsphase* der gymnasialen Oberstufe (vgl. § 14, (4)).⁴⁰ Hierbei ist jedoch zu beachten, dass auch die an der Real-, Gesamt- und Sekundarschule erworbene Fachoberschulreife den direkten Eintritt in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe lediglich für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ermöglicht (vgl. § 15, (4); § 17, (3); § 17a, (4)). Dies bedeutet, dass die Qualifikation für den weiteren Bildungsweg nicht nur an den Abschluss, sondern voraussichtlich auch an die Schulform gebunden ist.

Neben den hier geschilderten Formen der Qualifikation nach Leistung bestehen an Sekundar- und Hauptschulen gesonderte Regelungen einer Qualifikation nach Leistung. An Sekundarschulen besteht die Möglichkeit ab der siebten Klasse nach zwei getrennten Bildungsgängen nach unterschiedlichen Anforderungsebenen zu unterrichten (vgl. § 17a, (3)). An der Hauptschule wird „[d]er Unterricht [...] im Klassenverband und in Kursen erteilt, die nach Leistung und Neigung gebildet werden“ (§ 14, (1)).

Qualifikation nach Verhalten

Neben den oben geschilderten Formen der Qualifikation nach Leistung, werden Formen der Qualifikation nach Verhalten vorgenommen. Das Schulgesetz formuliert sogenannte *erzieherische Einwirkungen* und *Ordnungsmaßnahmen*, die dem Schutz von Personen und Sachen dienen und bei Pflichtverletzungen durch Schülerinnen oder Schüler angewendet werden können (vgl. § 53, (1)). Eine der *erzieherischen Einwirkungen* stellt „de[n] Ausschluss

³⁸ Die Erklärung der *Klassenkonferenz* erfolgt im Detail in Kapitel 4.4.2.

³⁹ Diese Information findet sich nicht im Gesetz, kann im Erachten der Verfasserin aber als Basiswissen vorausgesetzt werden.

⁴⁰ Die gymnasiale Oberstufe, welche an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen angeboten wird, unterteilt sich in die einjährige *Einführungs-* und die zweijährige *Qualifikationsphase* (vgl. § 18, (1)).

von der laufenden Unterrichtsstunde“ (§ 53, (2)) dar. Daneben werden weitere und drastischere *Ordnungsmaßnahmen* formuliert:

„Ordnungsmaßnahmen sind 1. der schriftliche Verweis, 2. die Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe, 3. der vorübergehende Ausschluss vom Unterricht von einem Tag bis zu zwei Wochen und von sonstigen Schulveranstaltungen, [...] 5. die Entlassung von der Schule, [...] 7. die Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde“ (§ 53, (3)).⁴¹

4.1.2 Einteilungen der Lerngruppe

Einteilung nach Behinderung

In Nordrhein-Westfalen wird eine Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* vorgenommen. Kinder und Jugendliche mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* sind solche mit Behinderungen (vgl. § 19, (1)) oder mit einer „Lern- oder Entwicklungsstörung“ (ebd.). Ein *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* wird dabei anhand eines Feststellungsverfahrens ermittelt. Hierbei holt die Schulaufsichtsbehörde „ein sonderpädagogisches Gutachten sowie, sofern erforderlich, ein medizinisches Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde ein“ (§ 19, (5)). Die Eltern sollen dabei beteiligt werden (vgl. ebd.). Sofern ein *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* festgestellt wurde, erfolgt die Einordnung in einen oder mehrere *Förderschwerpunkte*, was bedeutet, dass eine erneute Einteilung in Gruppen vorgesehen ist.⁴² Folgende *Förderschwerpunkte* werden dabei formuliert: *Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung* und *Körperliche und motorische Entwicklung* (vgl. § 19, (2)). Die Einleitung des Feststellungsverfahrens ist primär durch die Eltern vorgesehen (vgl. § 19, (5)). Dennoch können auch Schulen in Ausnahmefällen einen Antrag stellen, „insbesondere, 1. wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann oder 2. bei einem vermuteten *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* im *Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, der mit einer selbst und Fremdgefährdung einhergeht“ (§ 19, (7)).⁴³ Im *Förderschwerpunkt Lernen* ist die Möglichkeit der Einleitung des Feststellungsverfahrens durch die Schule zeitlich begrenzt (vgl. ebd.).

Obwohl die *sonderpädagogische Förderung* nach individuellem *Bedarf* erfolgen soll (vgl. § 19, (1)), wird vorgesehen, dass Kinder und Jugendliche mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* nach den „Unterrichtsvorgaben [...] d[er] allgemeine[n] Schule sowie d[en]

⁴¹ Die *Schulaufsichtsbehörden* nehmen die Schulaufsicht des Landes wahr, wobei die *Schulaufsicht* die „Gesamtheit der Befugnisse zur zentralen Ordnung, Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“ (§ 86, (1)) umfasst. Als *Schulaufsichtsbehörden* beschreibt das Gesetz das *Ministerium (oberste Schulaufsichtsbehörde)*, die *Bezirksregierung (obere Schulaufsichtsbehörde)* und das *staatliche Schulamt (untere Schulaufsichtsbehörde)* (vgl. § 88, (1); (2); (3)).

⁴² Es wird keine direkte Zuordnung zu den *Förderschwerpunkten* nach der Feststellung eines *Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung* formuliert (vgl. § 19, (5)). Da die *sonderpädagogische Förderung* jedoch in unterschiedliche *Förderschwerpunkte* unterteilt wird (vgl. weiterer Textverlauf dieses Kapitels), lässt sich dies so interpretieren.

⁴³ Der Ausdruck *zielgleich* klärt sich im weiteren Textverlauf dieses Kapitels.

Richtlinien [...] d[er] einzelnen Förderschwerpunkte“ (§ 19, (3)) unterrichtet werden. Als Ziel der *sonderpädagogischen Förderung* formuliert das Gesetz „Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu den Abschlüssen zu führen, die [...] [das] Gesetz vorsieht (zielgleich)“ (ebd.). Dennoch werden Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten *Lernen* und *Geistige Entwicklung* zu eigenen Abschlüssen geführt (vgl. § 12, (4); § 19, (4)), wobei im Förderschwerpunkt *Lernen* „der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich [ist]“ (§ 19, (4)).

Für Kinder und Jugendliche, bei denen ein *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* festgestellt wurde, werden unterschiedliche Orte beziehungsweise Möglichkeiten der *sonderpädagogischen Förderung* vorgesehen, welche eine erneute Einteilung deutlich machen. Als Orte der *sonderpädagogischen Förderung* werden die *allgemeine Schule* sowie die *Förderschule* vorgesehen (vgl. § 20, (1)).⁴⁴ Förderschulen werden dabei primär nach den unterschiedlichen Förderschwerpunkten gegliedert (vgl. § 20, (6); (7)).⁴⁵ Dabei soll die *sonderpädagogische Förderung* in der Regel in der allgemeinen Schule stattfinden, wobei den Eltern der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit der Wahl der Förderschule eingeräumt wird (vgl. § 20, (2)). Die Schulwahl der Eltern ist dabei in gewisser Weise eingeschränkt, da die Schulaufsichtsbehörde

„[i]n besonderen Ausnahmefällen [...] abweichend von der Wahl der Eltern die allgemeine Schule anstelle der Förderschule oder die Förderschule anstelle der allgemeinen Schule als Förderort bestimmen [kann, sofern] die personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können“ (§ 20, (4)).

Werden Schülerinnen und Schüler mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* an der allgemeinen Schule unterrichtet, wird der Unterricht in Form des *Gemeinsamen Lernens* erteilt (vgl. § 20, (3)). Dabei ist die Einrichtung des *Gemeinsamen Lernens* abhängig von personellen und sächlichen Ressourcen, das heißt, sofern allgemeine Schulen nicht ausreichend ausgestattet sind, wird *Gemeinsames Lernen* nicht eingerichtet (vgl. § 20, (5)). Sofern Schülerinnen und Schüler mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* in der allgemeinen Schule unterrichtet werden, bedeutet dies nicht zwingend die Unterrichtung von Schülerinnen mit und ohne *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* an einem Lernort, da neben der Möglichkeit der *inneren Differenzierung* auch die der *äußeren Differenzierung* besteht (vgl. § 20, (3)); das heißt eine erneute Form der Einteilung stattfinden kann. Eine besondere Form des Unterrichts im Rahmen der *sonderpädagogischen Förderung* stellen

⁴⁴ Neben diesen beiden Orten der *sonderpädagogischen Förderung* besteht als weiterer Ort jener der *Schulen für Kranke* (vgl. § 20, (1)). Die sogenannte *Schule für Kranke* „unterrichtet Schülerinnen und Schüler, die wegen einer stationären Behandlung im Krankenhaus oder einer vergleichbaren medizinisch-therapeutischen Einrichtung mindestens vier Wochen nicht am Unterricht ihrer Schule teilnehmen können“ (§ 21, (2)). Da die *Schule für Kranke* demnach keine gesonderte Möglichkeit der Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* darstellt, erschien sie hier irrelevant.

⁴⁵ Das Gesetz schreibt nicht direkt vor, dass Förderschulen nach Förderschwerpunkten gegliedert sind. In § 20 wird jedoch deutlich, dass Förderschulen in der Regel nach Förderschwerpunkten unterrichten (vgl. ebd., (6); (7)).

die sogenannten *Schwerpunktschulen* dar, wobei dort die Förderschwerpunkte *Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Lernen* mit mindestens einem weiteren Förderschwerpunkt unterrichtet werden sollen (vgl. § 20, (6)). Dabei bedarf die Einrichtung von *Schwerpunktschulen* der Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde (vgl. ebd.). Außerdem kann der Schulträger⁴⁶ „Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte im Verbund als eine Schule in kooperativer oder integrativer Form führen“ (§ 20, (7)).

Ebenso wie Kinder und Jugendliche ohne *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*, können Kinder und Jugendliche mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* vom Schulbesuch ausgeschlossen werden. Zunächst besteht die Möglichkeit einer Unterbringung von Schülerinnen und Schülern mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* in Einrichtungen der Jugendhilfe, „wenn das Bildungsziel in anderer Weise nicht erreicht werden kann und die Hilfen nach dem Achten Sozialgesetzbuch erforderlich sind“ (§ 37, (4)). Hierzu bedarf es allerdings der Zustimmung der Eltern (vgl. ebd.). Ein kompletter Ausschluss aus der Schule erfolgt für diejenigen Kinder und Jugendlichen mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*, „die selbst nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung nicht gefördert werden können“ (§ 40, (2)). Dies entscheidet die Schulaufsichtsbehörde anhand eines Gutachtens (vgl. ebd.).

Einteilung nach Aufenthaltsstatus/Nationalität

Anhand des Gesetzes wird ersichtlich, dass in Nordrhein-Westfalen gesonderte Bildungseinrichtungen für Personen aus dem Ausland zur Verfügung gestellt werden. Die Qualifikation für ein Studium erfolgt für Personen aus dem Ausland an *Studienkollegs an Hochschulen* und des *Kollegs für Aussiedlerinnen und Aussiedler* (vgl. § 24, (1)).

Neben diesen sehr deutlichen Einteilungen nach Nationalität findet sich im Schulgesetz eine weitere Regelung die darauf hindeutet, dass es gesonderte Systeme für Menschen aus dem Ausland gibt. Paragraph 34 spricht von „ausländische[n] und internationale[n] Ergänzungsschule[n]“ (ebd., (5)).

Einteilung nach Bekenntnis/Glaube

Grund- und Hauptschulen können als *Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschulen* geführt werden, wobei Hauptschulen in der Regel *Gemeinschaftsschulen* sind (vgl. § 26, (1)). Dabei unterrichten *Gemeinschaftsschulen* Schülerinnen und Schüler nach „christliche[n] Bildungs- und Kulturwerte[n] in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen“ (§ 26, (2)). *Bekenntnisschulen* unterrichten nach den Grundsätzen eines Bekenntnisses (vgl. § 26, (3)). Lediglich *Weltanschauungsschulen* nehmen keine Trennung

⁴⁶ Als *Schulträger* definiert das Gesetz Gemeinden, Kreise und kreisfreie Städte und Landschaftsverbände (vgl. § 78, (1); (2); (3)).

nach Bekenntnissen beziehungsweise Glaubensgrundsätzen vor (vgl. § 26, (4)); an diesen Schulen wird kein Religionsunterricht erteilt (vgl. ebd.; § 31, (1)). Die Entscheidung über die Schulart von Grundschulen obliegt den Eltern der Schülerinnen und Schüler (vgl. § 27, (1)). Hauptschulen werden „von Amts wegen“ (§ 28, (1)) als *Gemeinschaftsschulen* eingerichtet, wobei Eltern die Möglichkeit des Antrags der Einrichtung einer *Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule* besitzen (vgl. ebd.). Diese können jedoch lediglich dann eingerichtet werden, „wenn gewährleistet ist, dass eine Gemeinschaftsschule in zumutbarer Weise erreichbar ist“ (ebd.).

Auch der Religionsunterricht wird nach Bekenntnissen eingeteilt (vgl. § 31, (1)). Für muslimische Schülerinnen und Schüler kann *islamischer Religionsunterricht* eingerichtet werden (vgl. § 132a, (2)). Sofern Schülerinnen und Schüler vom Religionsunterricht befreit sind (vgl. § 31, (6)), nehmen sie am „Fach Praktische Philosophie teil, soweit dieses Fach in der Ausbildungsordnung vorgesehen und an der Schule eingerichtet ist“ (§ 32).

4.2 Schooling without labels

Ein *schooling without labels* wird nicht vorgesehen. Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass die Einteilung in Kinder und Jugendliche mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* anhand eines Feststellungsverfahrens erfolgt (vgl. Kapitel 4.1.2, *Einteilung nach Behinderung*), was eine administrative Etikettierung darstellt.

4.3 Diversität des schulischen Fachpersonals

In Nordrhein-Westfalen scheint ein *diverses schulisches Fachkollegium* vorgesehen zu werden. Als *Schulpersonal* sieht das Gesetz neben Lehrerinnen und Lehrern weiterhin *pädagogisches und sozialpädagogisches Personal* vor (vgl. Sechster Teil: Schulpersonal, § 57, § 58). Unter *pädagogischem und sozialpädagogischem Personal* versteht das Gesetz dabei „[s]onstige im Landesdienst stehende[n] pädagogische[n] und sozialpädagogische[n] Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ (§ 58).

4.4 Formen der Kooperation

4.4.1 Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern

Mehrere gesetzliche Regelungen zeigen auf, dass eine *Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern* vorgesehen wird. In Paragraph 2 heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...] für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen“ (ebd., (6)). Des Weiteren ermöglicht das Gesetz den Zusammenschluss von *Schülergruppen*, wobei diesen „Räume und sonstige schulische Einrichtungen unentgeltlich zur Verfügung gestellt werden [sollen]“ (§ 45, (4)). Hierbei kann das Recht der Bildung von *Schülergruppen* jedoch durch die Schulleitung eingeschränkt werden, „soweit die Sicherung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule es erfordert“ (ebd.). Die „Grundsätze über die Betätigung von Schülergruppen und die Benutzung schulischer Einrichtungen“ (ebd.) werden durch die

*Schulkonferenz*⁴⁷ geregelt (vgl. ebd.). Weitere Formen der Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern sieht das Gesetz anhand mehrerer Regelungen in Paragraph 74 vor. Im Rahmen der *Schülervertretung* besteht für die Schülerschaft die Möglichkeit der Inanspruchnahme einer sogenannten *SV-Stunde*: „Die Schülerschaft der Vollzeitschulen kann im Monat, die Schülerschaft der Teilzeitschulen im Quartal eine Stunde während der allgemeinen Unterrichtszeit für Angelegenheiten der Schülervertretung [...] in Anspruch nehmen“ (ebd., (2)).⁴⁸ Die *Schülervertretung* „nimmt die Interessen der Schülerinnen und Schüler wahr [...] [und] vertritt insbesondere deren Belange bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule und fördert ihre fachlichen, kulturellen, sportlichen, politischen und sozialen Interessen“ (§ 74, (1)).⁴⁹

Der *Schülerrat* zeigt eine weitere Form der Kooperation zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern auf; „[d]er Schülerrat vertritt alle Schülerinnen und Schüler der Schule“ (§ 74, (3)). Mitglieder des *Schülerrats* sind „die Sprecherinnen und Sprecher der Klassen- und Jahrgangsstufen sowie mit beratender Stimme deren Stellvertretungen“ (ebd.). Da Klassen-, Kurs- und Jahrgangsstufensprecherinnen und –sprecher erst ab der fünften Klasse gewählt werden (vgl. § 74, (2)), ist in der Primarstufe keine Einrichtung des *Schülerrats* vorgesehen.

Die *Schülerversammlung* stellt die Versammlung aller Schülerinnen und Schüler dar (vgl. § 74, (4)), welche „bis zu zweimal im Schuljahr während der allgemeinen Unterrichtszeit stattfinden [kann]“ (ebd.). Dabei ist die *Schülerversammlung* „[a]uf Antrag von einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler [...] einzuberufen“ (ebd.). Des Weiteren ist der *Schülerrat* „im Benehmen mit der Schulleitung“ (ebd.) dazu berechtigt, die *Schülerversammlung* einzuberufen (vgl. ebd.), wobei sich diese „über wichtige Angelegenheiten der Schule unterrichten [lässt] und [...] darüber [berät]“ (ebd.). Ebenfalls besteht die Möglichkeit der Versammlung der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Klassen oder Jahrgänge (vgl. ebd.), wobei auch diese bis zu zweimal im Schuljahr stattfinden kann (vgl. ebd.).

4.4.2 Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften

Das Gesetz hält mehrere Regelungen bereit, die eine *Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften* vorsehen.

Eine Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften wird in den gesetzlichen Regelungen zur *Klassenpflugschaft*, *Klassen-* und *Schulkonferenz* sowie *Schülervertretung* vorgegeben. Im Rahmen der *Schulkonferenz* ist eine Kooperation

⁴⁷ In Kapitel 4.4.2 wird detaillierter auf die *Schulkonferenz* eingegangen.

⁴⁸ Innerhalb des Gesetzes wird nicht definiert, was unter *Voll-* und *Teilzeitschule* verstanden wird.

⁴⁹ Beispielsweise kann die *Schülervertretung* in Gremien mitwirken oder auch „schulpolitische Belange wahrnehmen“ (§ 74, (1)). Im Rahmen des Schulgesetzes wird nicht deutlich, inwiefern die *Schülervertretung* alle Schülerinnen und Schüler der Schule meint, oder ob hier lediglich die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler in Form der *Klassen-, Kurs- und Jahrgangssprecherinnen und -sprecher* (vgl. fortlaufender Text dieses Kapitels) gemeint sind. Da das Gesetz zusätzlich zur *Schülervertretung* vom *Schülerrat* spricht (vgl. fortlaufender Text dieses Kapitels) beziehungsweise diesen unter dem Paragraph *Schülervertretung* (vgl. § 74) regelt, wird hier angenommen, dass die *Schülervertretung* alle Schülerinnen und Schüler der Schule meint.

zwischen den Vertretungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulleitung und den Vertretungen der Lehrerinnen und Lehrer vorgesehen (vgl. § 66, (3)). Die *Schulkonferenz* „ist das oberste Mitwirkungs-gremium der Schule, in dem alle an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule Beteiligten zusammenwirken. Sie berät in grundsätzlichen Angelegenheiten der Schule und vermittelt bei Konflikten innerhalb der Schule“ (§ 65, (1)).⁵⁰ In die hier geforderte Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften sind weiterhin die Vertretungen der Eltern involviert (vgl. § 66, (3)). Dabei ist in der Primarstufe eine Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften im Rahmen der *Schulkonferenz* nicht vorgesehen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der *Klassenpflegschaft* und *Klassenkonferenz* ist eine Kooperation zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern und einzelnen schulischen Fachkräften vorgesehen. Die *Klassenpflegschaft* „dient der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern [...] [, wozu] die Information und der Meinungs-austausch über Angelegenheiten der Schule, insbesondere über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Klasse [gehören]“ (§ 73, (2)). Die *Klassenkonferenz*

„entscheidet über die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Klasse. Sie berät über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und trifft die Entscheidungen über Zeugnisse, Versetzungen und Abschlüsse sowie über die Beurteilung des Arbeitsverhaltens und Sozialverhaltens und über weitere Bemerkungen zu besonderen Leistungen und besonderem persönlichen Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich“ (§ 71, (2)).

Im Rahmen der *Klassenpflegschaft* sollen die Klassensprecherinnen und –sprecher und deren Stellvertretungen mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern der Klasse kooperieren (vgl. § 73, (1)). Des Weiteren ist eine Kooperation zwischen Klassensprecherinnen und –sprechern und deren Stellvertretungen und den weiteren Lehrerinnen und Lehrern der Klasse möglich, sofern die *Klassenpflegschaft* den Wunsch derer Teilnahme an den Sitzungen äußert (vgl. § 73, (2)). Bezüglich der *Klassenkonferenz* wird eine Kooperation zwischen den Klassensprecherinnen und –sprechern und deren Stellvertretungen und den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern der Klasse vorgesehen, wobei hier auch das *sonstige pädagogische und sozialpädagogische Personal* mit einbezogen wird (vgl. § 71, (1)). Des Weiteren ist bezüglich der *Klassenkonferenz* eine Kooperation mit der Schulleitung und weiteren Lehrerinnen und Lehrern möglich, da „[d]ie Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine von ihr oder ihm beauftragte Lehrerin oder ein von ihm oder ihr beauftragter Lehrer [...] berechtigt [ist], an den Sitzungen der Klassenkonferenz mit beratender Stimme teilzunehmen“ (§ 71, (3)). In die hier vorgesehenen Formen der Kooperation zwischen Klassensprecherinnen und –sprechern sowie deren Stellvertretungen und den genannten schulischen Fachkräften werden weiterhin Eltern der Schülerinnen und Schüler mit

⁵⁰ Beispielsweise entscheidet die *Schulkonferenz* über das Schulprogramm, den Schulhaushalt oder auch über die Mitwirkung beim Schulträger (vgl. § 65, (2)).

einbezogen (vgl. § 71, (3); § 73, (1)).⁵¹ Im Rahmen der *Klassenkonferenz* wird eine Kooperation zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern und einzelnen schulischen Fachkräften nicht vorgesehen, sofern es sich um Themen der Leistungsbewertung handelt, da die Klassensprecherinnen und –sprecher und dessen Stellvertretungen in diesen Fällen nicht an den Sitzungen teilnehmen dürfen (vgl. § 71, (3)). Die hier formulierten Formen der Kooperation sind dabei erst für die Klassensprecherinnen und –sprecher und deren Stellvertretungen ab der siebten Klasse möglich (vgl. § 71, (3); § 73, (1)).

Eine weitere Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und einzelnen schulischen Fachkräften wird Paragraph 74 gefordert: „Verbindungslehrerinnen oder Verbindungslehrer unterstützen die Arbeit der Schülerversammlung“ (ebd., (7)).⁵²

Die Möglichkeit einer Kooperation zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern und einzelnen schulischen Fachkräften besteht im Rahmen der *Schulpflegschaft* und der *Fachkonferenz*. Die *Schulpflegschaft* ist die Interessenvertretung der Eltern „bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule. Sie berät über alle wichtigen Angelegenheiten der Schule“ (§ 72, (2)). Als Mitglieder der *Schulpflegschaft* sieht das Gesetz „die Vorsitzenden der Klassenpflegschaften sowie die von den Jahrgangsstufen gewählten Vertreterinnen und Vertreter [vor]“ (§ 72, (1)). An den Sitzungen der *Schulpflegschaft* soll die Schulleitung teilnehmen (vgl. ebd.). Des Weiteren dürfen ab der siebten Klasse Vertretungen der Schülerinnen und Schüler an den Sitzungen teilnehmen (vgl. ebd.). Sofern die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler an den Sitzungen der Schulpflegschaft teilnehmen, findet hier eine Kooperation zwischen diesen Vertretungen der Schülerinnen und Schüler, der Schulleitung und den Mitgliedern der *Schulpflegschaft* statt. In Zusammenhang mit der *Fachkonferenz* kann eine Kooperation zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern und einzelnen schulischen Fachkräften dann stattfinden, wenn „zwei Vertretungen [...] der Schülerinnen und Schüler [...] als Mitglieder mit beratender Stimme teilnehmen“ (§ 70, (1)). Als Mitglieder der *Fachkonferenz* gelten „die Lehrerinnen und Lehrer, die die Lehrbefähigung für das entsprechende Fach besitzen oder darin unterrichten“ (ebd.). Dabei berät die *Fachkonferenz*

„über alle das Fach oder die Fachrichtung betreffenden Angelegenheiten einschließlich der Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Sie trägt Verantwortung für die schulinterne Qualitätssicherung und –entwicklung der fachlichen Arbeit und berät über Ziele, Arbeitspläne, Evaluationsmaßnahmen und –ergebnisse und Rechenschaftslegung“ (§ 70, (3)).⁵³

Sofern die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler und den entsprechenden Fachlehrerinnen und -lehrern innerhalb der *Fachkonferenz* kooperieren, werden hierbei

⁵¹ Hierbei werden im Rahmen der *Klassenkonferenz* die *Klassenpflegschaftsvorsitzenden* und im Rahmen der *Klassenpflegschaft* die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen (vgl. ebd.).

⁵² Das Gesetz formuliert nicht, was im Konkreten unter *Verbindungslehrerinnen* und *–lehrern* zu verstehen ist.

⁵³ Insbesondere entscheidet die *Fachkonferenz* über „1. Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit, 2. Grundsätze zur Leistungsbewertung [und] 3. Vorschläge an die Lehrerkonferenz zur Einführung von Lernmitteln“ (§ 70, (4)).

eventuell die Vertretungen der Eltern mit einbezogen, da diese ebenfalls als Mitglieder teilnehmen können (vgl. ebd.).

Weitere gesetzliche Regelungen lassen eine vorgesehene Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften vermuten.⁵⁴ In Paragraph 42 heißt es:

„Schülerinnen und Schüler haben das Recht, im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mitzuwirken und ihre Interessen wahrzunehmen. Sie sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung zu informieren und an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen“ (ebd., (2)).

Des Weiteren wird in Paragraph 42 folgendes formuliert: „In Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen sollen sich die Schule, Schülerinnen und Schüler und Eltern auf gemeinsame Erziehungsziele und –grundsätze verständigen und wechselseitige Rechte und Pflichten in Erziehungsfragen festlegen“ (ebd., (5)).⁵⁵

Letztlich kann eine Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften im Rahmen einer *erzieherischen Einwirkung*⁵⁶ stattfinden, da eine der *erzieherischen Einwirkungen* das „Gruppengespräch[...] mit Schülerinnen, Schülern und Eltern“ (§ 53, (2)) darstellt.⁵⁷

4.4.3 Kooperation zwischen schulischen Fachkräften

Das Schulgesetz formuliert mehrere Regelungen bezüglich einer *Kooperation zwischen schulischen Fachkräften*. In Paragraph 57 findet sich folgende Regelung: „Die Lehrerinnen und Lehrer [...] stimmen sich in der pädagogischen Arbeit miteinander ab und arbeiten zusammen“ (ebd., (2)).

Eine vorgesehene Kooperation zwischen schulischen Fachkräften zeigt sich weiterhin im Rahmen der *Fach-, Klassen- und Lehrerkonferenz* sowie des *Lehrerrats*. *Fach- und Klassenkonferenz* sowie deren Aufgaben wurden bereits zuvor beschrieben; hierbei ist zu beachten, dass die hier geforderte Kooperation zwischen einzelnen schulischen Fachkräften in Einbezug mit einzelnen Eltern sowie einzelnen Schülerinnen und Schülern stattfindet (vgl. Kapitel 4.4.2). Die *Lehrerkonferenz* „berät über alle wichtigen Angelegenheiten der Schule“

⁵⁴ Dass es sich hierbei um eine Vermutung handelt ist damit zu begründen, dass im Gegensatz zu den vorherigen Paragraphen im Folgenden nicht von einer Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften, sondern lediglich von einer Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und *Schule* gesprochen wird. Von der Verfasserin wird jedoch ausgegangen, dass das Gesetz unter *Schule* unter anderem schulische Fachkräfte versteht.

⁵⁵ In Paragraph 62 wird weiterhin folgendes formuliert: „Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler wirken in vertrauensvoller Zusammenarbeit an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit [...]. An der Gestaltung des Schulwesens wirken sie durch ihre Verbände eben- so (sic) wie durch die anderen am Schulwesen beteiligten Organisationen nach Maßgabe dieses Teils des Gesetzes mit“ (ebd., (1)). Da sich dieser Absatz beziehungsweise Paragraph unter dem Teil *Schulverfassung* befindet, zu dem auch die gesetzlichen Regelungen der zuvor genannten Konferenzen und Pflugschaften gehören, wurde von der Verfasserin angenommen, dass Absatz 1 von Paragraph 62 in Zusammenhang mit den genannten Regelungen der Arbeit in Pflugschaften und Konferenzen steht. Dadurch wurde dieser Absatz nicht in die Kategorie mit aufgenommen.

⁵⁶ In Kapitel 4.1.1 (*Qualifikation nach Verhalten*) wurde bereits präsentiert, was unter *erzieherischen Einwirkungen* zu verstehen ist.

⁵⁷ Hierbei wurde von der Verfasserin angenommen, dass an diesen Gesprächen in jedem Fall schulische Fachkräfte beteiligt sind.

(§ 68, (2)).⁵⁸ Im Rahmen der *Lehrerkonferenz* ist eine Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern, der Schulleitung und dem *sonstigen pädagogischen und sozialpädagogischen Personal* vorgesehen (vgl. § 68, (1)). Der *Lehrerrat* „berät die Schulleiterin oder den Schulleiter in Angelegenheiten der Lehrerinnen und Lehrer sowie [...] [der pädagogischen und sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter] und vermittelt auf Wunsch in deren dienstlichen Angelegenheiten“ (§ 69, (2)). Dabei gehören dem *Lehrerrat* drei bis fünf Lehrkräfte beziehungsweise *sonstige pädagogische oder sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* an (vgl. § 69, (1)).

4.4.4 Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld

Das Schulgesetz hält unterschiedliche Regelungen bereit, anhand derer ersichtlich wird, dass eine *Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld* vorgesehen wird oder ermöglicht werden kann. In Paragraph 5 heißt es:

„Die Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen. Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben“ (ebd., (1); (2)).

Dabei bedürfen die hier geschilderten Vereinbarungen einer Zustimmung der *Schulkonferenz* (vgl. § 5, (3)).

Des Weiteren kann zur Einrichtung einer *Offenen Ganztagschule*⁵⁹ mit „Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe und anderen Einrichtungen, die Bildung und Erziehung fördern, eine weitergehende Zusammenarbeit vereinbar[t] [werden]“ (§ 9, (3)). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass Ganztagschulen nur dann eingerichtet werden können, wenn die „personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen erfüllt sind“ (§ 9, (1)). Die Entscheidung über die Einrichtung einer *Offenen Ganztagschule* trifft der Schulträger (vgl. § 9, (3)).

Weitere gesetzliche Regelungen bezüglich einer Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld finden sich in den Paragraphen 42, 44 und 54. Im Rahmen der Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern bezüglich „Fragen der Erziehung, der Schullaufbahn und des weiteren Bildungswegs“ (§ 44, (5)) soll insbesondere mit dem schulpсихologischen Dienst und der Berufsberatung zusammengearbeitet werden (vgl. ebd.). Im Falle des Verdachts der Misshandlung oder Vernachlässigung entscheiden Schulen weiterhin in Anbetracht der „Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler“ (§ 42, (6)) über den Einbezug des Jugendamtes (vgl. ebd.). Des Weiteren wird die Kooperation

⁵⁸ Beispielsweise entscheidet die *Lehrerkonferenz* über „Grundsätze für die Unterrichtsverteilung und die Aufstellung von Stunden-, Aufsichts- und Vertretungsplänen“ (§ 68, (3)) oder auch über „Grundsätze für die Lehrerfortbildung auf Vorschlag der Schulleiterin oder des Schulleiters“ (ebd.).

⁵⁹ *Offene Ganztagschule* wird im Gesetz nicht direkt definiert; hierbei wird allerdings von „außerunterrichtlichen Angebote[n]“ (§ 9, (3)) gesprochen.

von Schulen mit den unteren Gesundheitsbehörden in Zusammenhang mit der *Schulgesundheitspflege* vorgesehen (vgl. § 54, (1)), wobei die *Schulgesundheitspflege* die Krankheitsvorbeugung, -erkennung und -heilung zum Ziel hat (vgl. ebd.). Hierbei wird „im Benehmen mit dem Schulträger eine Schulärztin oder ein[...] Schularzt [bestellt]“ (§ 54, (2)). Im Rahmen dieses sogenannten *schulärztlichen Dienstes* sind dabei unter anderem „schulärztliche Sprechstunden für Eltern, Schüler und Lehrerschaft“ (ebd.) oder auch „ärztliche Reihenuntersuchungen“ (ebd.) vorgesehen.

Besondere Regelungen einer außerschulischen Kooperation finden sich außerdem an Gesamt- und Hauptschulen. Hierbei formuliert das Gesetz: „Der Unterricht für Schülerinnen und Schüler im zehnten Jahr der Vollzeitschulpflicht, die für den Übergang in Ausbildung und Beruf einer besonderen Förderung bedürfen, kann insbesondere durch die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern abweichend von der Stundentafel gestaltet werden“ (§ 14, (3); § 17, (2)).

5. Diskussion und Ausblick

Nachdem die Ergebnisse der einzelnen Kategorien dargestellt wurden (vgl. Kapitel 4), erfolgt hier eine Diskussion der Ergebnisse. Mit Rückbezug auf die Fragestellung soll dabei diskutiert werden, welche der gefundenen gesetzlichen Regelungen bezüglich einer Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung* als positiv beziehungsweise förderlich und welche als negativ beziehungsweise hinderlich zu betrachten sind. Im Rahmen der Arbeit ist eine vollumfassende Diskussion nicht möglich, was bedeutet, dass lediglich einzelne Kategorien detaillierter betrachtet werden. Zusätzlich werden einige Ergebnisse aus Studien und Statistik angebracht. Das Kapitel wird mit einem Forschungsausblick abgeschlossen.

In Bezug auf eine Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung* als **förderlich** zu bewerten sind die gefundenen gesetzlichen Regelungen zu den Kategorien *Diversität des schulischen Fachpersonals* (vgl. Kapitel 4.3) sowie der *Formen der Kooperation* (vgl. Kapitel 4.4). Bezüglich der Kategorie *Diversität des schulischen Fachpersonals* wird angenommen, dass ein diverses Fachkollegium vorgesehen wird, da nicht nur Lehrerinnen und Lehrer Teil des Schulpersonals sind (vgl. Kapitel 4.3). Anhand den gefundenen gesetzlichen Regelungen bezüglich der Kategorien der *Formen der Kooperation* (vgl. Kapitel 4.4) zeigte sich, dass unterschiedliche Formen der Kooperation vorgesehen werden (vgl. Kapitel 4.4.1; Kapitel 4.4.2; Kapitel 4.4.3; Kapitel 4.4.4). In Bezug auf die ermittelten Regelungen der *Kooperation zwischen schulischen Fachkräften* erscheint kritikwürdig, dass es zwar eine explizite Regelung der Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern gibt, welche in dieser Form jedoch nicht bezogen auf eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem *sonstigen pädagogischen und sozialpädagogischen Personal* formuliert wird (vgl. ebd.). Generell zeigte sich, dass unterschiedliche Formen der Kooperation vorgesehen und generell angestrebt werden (vgl. Kapitel 4.4), was somit als förderlich in Bezug auf eine Umsetzung des Konzepts *inklusive Bildung* bewertet werden kann.

Weiterhin als positiv zu betrachten ist, dass durch die demokratische Grundhaltung des Schulgesetzes eine Umsetzung der zukünftigen Kategorie *Orientierung an demokratischen Werten* bereits vor der Analyse festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 3.2.2, *Schritt 3: Erstellung des Kategoriensystems*).

Bezüglich der Kategorie *Wechsel der Sozialformen* ließ das Gesetz keine Rückschlüsse zu, wodurch nicht beurteilt werden kann, inwiefern dies als förderlich oder hinderlich in Bezug auf eine Umsetzung gilt. Nach Abschluss der Analyse wurde deutlich, dass Rückschlüsse zu dieser Kategorie letztlich nur durch eine direkte gesetzliche Forderung eines *Wechsels der Sozialformen* gezogen worden wären. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern ein demokratisches Gesetz solch eine konkrete Forderung formulieren darf, da diese eventuell

zu einer Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern führen würde.

Als **hinderlich** bezüglich einer Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung* zu betrachten sind die gefundenen gesetzlichen Regelungen der Kategorien *Eine Schule für alle* (vgl. Kapitel 4.1) und *Schooling without labels* (vgl. Kapitel 4.2). Die Zuschreibung eines *Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung* durch ein zuvor eingeholtes Gutachten macht deutlich, dass ein *schooling without labels* nicht vorgesehen wird (vgl. ebd.). Bezüglich der gefundenen gesetzlichen Regelungen zur Kategorie *Eine Schule für alle* wurde ersichtlich, dass unterschiedliche *Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung* stattfinden und *Einteilungen der Lerngruppe* vorgenommen werden (vgl. Kapitel 4.1.1; Kapitel 4.1.2). Bei Betrachtung der Ergebnisse kann festgehalten werden, dass eine Homogenisierung von Schülerinnen und Schülern nach Entwicklung, Leistung, Verhalten, Behinderung, Nationalität/Aufenthaltsstatus und Bekenntnis/Glaube vorgesehen wird. Die formulierten gesetzlichen Regelungen des *Rechts auf individuelle Förderung* und der *Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen* der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 4.1) erscheinen im Gegensatz zu den formulierten *Einteilungen der Lerngruppe* und *Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung* aus der Perspektive *inklusive Bildung* paradox. Dennoch können sie zumindest als Orientierung in Bezug auf eine Umsetzung *einer Schule für alle* betrachtet werden. Ebenfalls kann die Möglichkeit der Einrichtung des *Gemeinsamen Lernens* von Schülerinnen und Schülern mit und ohne *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* (vgl. Kapitel 4.1.2, *Einteilung nach Behinderung*) vorsichtig als Orientierung bezüglich *einer Schule für alle* interpretiert werden, da das *Gemeinsame Lernen* zumindest eine Form des Unterrichts von heterogenen Lerngruppen darstellt. Dass das Gesetz die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* in der allgemeinen Schule als Regel formuliert, erscheint diesbezüglich positiv. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass die Einrichtung *Gemeinsamen Lernens* nicht zwangsläufig zum Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* am gleichen Lernort innerhalb der allgemeinen Schule führt, da hier die Möglichkeit der *äußeren Differenzierung* besteht (vgl. ebd.). Des Weiteren erscheint bedenklich, dass die Einrichtung *Gemeinsamen Lernens* ausreichende personelle und sächliche Ressourcen voraussetzt (vgl. ebd.), wodurch fraglich erscheint, ob der Unterricht in der allgemeinen Schule für Schülerinnen und Schüler mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* tatsächlich die Regel darstellen wird. Anhand von statistischen Daten lässt sich konstatieren, dass Kinder und Jugendliche mit *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* in Nordrhein-Westfalen überwiegend an Förderschulen beschult werden: Klemm (2013) zeigt in einer statistischen Analyse auf, dass in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2011/2012 lediglich 19,2% der Schülerinnen und

Schüler mit *sonderpädagogischem Förderbedarf*⁶⁰ in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden (vgl. S. 25). Auch wenn in den Schuljahren 2008/2009 bis 2011/2012 der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit *sonderpädagogischem Förderbedarf*, die in Nordrhein-Westfalen in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden, um 54,8% gewachsen ist (vgl. ebd., S. 14), bedeutet dies letztlich keine Zunahme des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne *sonderpädagogischen Förderbedarf*, da die Quote des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* in Nordrhein-Westfalen im gleichen Zeitraum um 0,6% angestiegen ist (vgl. ebd., S. 9).

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass das nordrhein-westfälische Schulgesetz sowohl förderliche als auch hinderliche gesetzliche Regelungen bezüglich einer Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *inklusive Bildung* bereithält. Da *eine Schule für alle* den Ausgangspunkt *inklusive Bildung* auf der Umsetzungsebene darstellt, kann die hier ermittelte Divergenz zwischen Theorie und Gesetz als besonders kritikwürdig betrachtet werden. Die als förderlich zu bewertenden gesetzlichen Regelungen erscheinen dadurch weniger bedeutsam.

Dass *eine Schule für alle* nicht umgesetzt wird, erscheint nicht nur aus der Perspektive *inklusive Bildung* problematisch. Werning/Lütje-Klose (2012) zeigen an einer Vielzahl unterschiedlicher Studien die positiven Effekte heterogener Lerngruppen in Bezug auf die schulische Leistung auf (vgl. S. 209ff.). Vor allem im Förderschwerpunkt *Lernen* konnten Studien die Vorteile des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen bezüglich der Leistungsentwicklung nachweisen (vgl. ebd.), weswegen Werning/Lütje-Klose (ebd.) die separierte Beschulung in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* stark hinterfragen (vgl. ebd., S. 217). Ein weiterer negativer Effekt des Besuchs der Förderschule ist die dadurch entstehende Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern. In einer Untersuchung kommt Schumann (2007) zu dem Schluss, dass der Förderschulbesuch bei Schülerinnen und Schülern Schamgefühle auslöst (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, S. 215).

Die hier präsentierten Ergebnisse scheinen noch bedenklicher im Zusammenhang mit der Feststellung, dass der Bildungserfolg in Deutschland eng an den sozioökonomischen Status geknüpft ist, was „[n]icht erst seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse [...] bekannt [ist]“ (Amrhein 2011, S. 33). Werning/Reiser (2008) machen mit Rückbezug auf unterschiedliche Studien deutlich, dass vor allem sozial randständige und ausländische Kinder und Jugendliche an Förderschulen überrepräsentiert sind (vgl. ebd., S. 530ff.).

⁶⁰ Auch wenn Klemm (ebd.) von *sonderpädagogischem Förderbedarf* spricht meint *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*, wovon das Schulgesetz spricht, und *sonderpädagogischer Förderbedarf* hier das Gleiche. Bis zur Überarbeitung des Schulgesetzes durch das *Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz)* wurde in Nordrhein-Westfalen ebenfalls von Schülerinnen und Schülern mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* gesprochen, was unter anderem anhand der Gegenüberstellung der gesetzlichen Veränderungen deutlich wird (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013b, S. 5). Des Weiteren verwendet das Schulgesetz neben dem Ausdruck *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* ebenfalls den Ausdruck *sonderpädagogischer Förderbedarf* (vgl. Schulgesetz NRW, § 21, (2)).

Kottmann (2006) fand bei der Analyse von Gutachten des Feststellungsverfahrens des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* in Nordrhein-Westfalen einen Zusammenhang zwischen Benachteiligungsstrukturen und der Feststellung *sonderpädagogischen Förderbedarfs* heraus (vgl. Kottmann 2007, S. 103ff). Bei Kindern und Jugendlichen, die sozial benachteiligt sind und einen Migrationshintergrund haben wird schneller und häufiger ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren eingeleitet (vgl. ebd., S. 104). Auch im *Bildungsbericht 2014* wird der Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und Bildungserfolg erneut bestätigt:

„Bereits in Jahrgangsstufe 5 besuchen Schülerinnen und Schüler mit hohem im Vergleich zu jenen mit niedrigem sozioökonomischen Status seltener Hauptschulen [...], jedoch dreimal so häufig ein Gymnasium [...]. In Jahrgangsstufe 9 beträgt der Unterschied sogar das Vierfache [...]; Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gehen selbst unter Beachtung des jeweiligen sozioökonomischen Status weiterhin seltener an ein Gymnasium und besuchen häufiger Hauptschulen als diejenigen ohne Migrationshintergrund“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 76).

Laut Edelstein (2007) reproduzieren deutsche Schulen Armutsverhältnisse, wodurch er sie als *Armutsfallen* bezeichnet (vgl. Amrhein 2011, S. 34). Maaz/Baumert/Cortina (2008) sprechen von *schulformspezifischen Entwicklungsmilieus* (vgl. S. 243), welche letztlich zu einer „Ausweitung sozialer Disparitäten führen“ (ebd.).

Die hier aufgeführten Studienergebnisse, die nur einen Bruchteil von Forschungsergebnissen darstellen, zeigen gute Gründe dafür auf, dass eine Umsetzung *einer Schule für alle* richtungsweisend für eine zukünftige Schulpraxis sein könnte. Inwiefern die Umsetzung *einer Schule für alle* aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive *inklusive Bildung* im Rahmen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention verwirklicht werden muss, bleibt offen. Dass die UN-Konvention nicht per se die Umsetzung einer *Schule für alle* aus der erziehungswissenschaftlichen Sicht *inklusive Bildung* fordert, lässt sich an der Verwendung des Begriffs *inklusive Bildung* innerhalb des Schulgesetzes vermuten. Sofern die nordrhein-westfälische Landesregierung Artikel 24 der UN-Konvention innerhalb des Schulgesetzes korrekt umgesetzt haben sollte, würde die in Artikel 24 geforderte Sicherstellung eines *inklusive Bildungssystems* lediglich die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* bedeuten, da das Schulgesetz unter *inklusive Bildung* folgendes versteht: „In der Schule werden [Menschen mit und ohne Behinderungen] [...] in der Regel gemeinsam erzogen“ (Schulgesetz NRW, § 2, (5)). Nichtsdestotrotz bedeutet die Ratifizierung der UN-Konvention und die damit verbundene Verpflichtung der Umsetzung von Artikel 24 Chancen für die Einleitung eines gerechteren Schulsystems:

„Wie auch immer [...] [die] Wege aussehen mögen – die juristische Lage zwingt die einzelne Schule und das Bildungssystem insgesamt zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit inklusiver Pädagogik. Damit sind Risiken verbunden, aber auch innovatorische Chancen. Angesichts einer Gesamtsituation, in der das deutsche Bildungswesen zum einen keine große Leistungsspitze und keine hohe Leistungsbereite produziert und zum anderen durch diverse Veränderungen Stress und problematische Phänomene des

Burn-out bei Kindern wie Erwachsenen bedrohlich zunehmen, legt die aktuelle Diskussion vor allem einen Schluss nahe: Es ist Zeit, die ‚Spielregeln‘ für alle zu ändern, statt einige, die bisher nicht ‚mitspielen‘ durften, so einzupassen, dass sie am für alle schwierigen ‚Spiel‘ teilnehmen können“ (Boban/Hinz 2011, S. 10).

In der vorliegenden Arbeit sollte das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlichem Konzept *inklusive Bildung* und dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz untersucht werden, wobei festgestellt wurde, welche gesetzlichen Regelungen bezüglich einer Umsetzung des Konzepts als positiv oder negativ beziehungsweise förderlich oder hinderlich betrachtet werden können. Im Rahmen weiterer Forschung erscheint es interessant die hier vorgenommene Analyse auszuweiten, indem eine weitere Bewertung bezüglich einer Umsetzung in den hier nicht berücksichtigten Diskussionspunkten vorgenommen wird. Um solch eine Analyse zu spezifizieren wäre es hilfreich zu wissen, welche Begrenzungen ein Gesetz mit sich bringt, um somit noch konkreter ermitteln zu können, welche der theoretischen Sichtweisen definitiv durch ein Gesetz abgedeckt werden müssen, um diese auch auf anderen Ebenen umzusetzen. Des Weiteren erscheinen Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Bundesländern unter der hier vorgenommenen Fragestellung erwägenswert. Im Rahmen weiterer Forschung wäre es weiterhin möglich untersuchen, inwiefern eine Umsetzung des Konzepts *inklusive Bildung* eventuell mit weiteren Rechten kollidieren könnte. Mit Rückbezug auf die ermittelten Ergebnisse der Kategorie *Eine Schule für alle* wurde deutlich, dass die Lerngruppe in Nordrhein-Westfalen nach Glaube/Bekenntnis unterteilt wird (vgl. Kapitel 4.1.2, *Einteilung nach Bekenntnis/Glaube*). Hierbei stellt sich die Frage, ob solche Einteilungen mit Rechten im Rahmen der Ausübung von Glauben zusammenhängen und eine Umsetzung *einer Schule für alle* durch weitere gesetzliche Regelungen eingeschränkt werden könnten. Auch in Bezug auf die ermittelten Möglichkeiten des Ausschlusses vom Unterricht, der Klasse oder der Schule (vgl. Kapitel 4.1.1, *Qualifikation nach Verhalten*) ist fraglich, ob solche Erziehungsmaßnahmen mit gesetzlichen Regelungen zum Wohl des Einzelnen kollidieren. Dadurch erscheint es im Rahmen der Rechtswissenschaft interessant zu untersuchen, welche Grenzen die Umsetzung *einer Schule für alle* bezüglich seiner Realisierung eventuell mit sich bringen könnte. Die zu Anfang erwähnte strittige rechtliche Auslegung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Kapitel 1) macht auf eine verbindliche rechtliche Auslegung aufmerksam, was ebenfalls im Bereich der Rechtswissenschaft erfolgen müsste. Im Falle einer verbindlichen Auslegung erscheint es aufschlussreich zu untersuchen, inwiefern das erziehungswissenschaftliche Konzept *inklusive Bildung* im Rahmen von Artikel 24 umgesetzt werden kann oder ob hier eventuelle juristische Begrenzungen bestehen können.

6. Literaturverzeichnis

- Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Alan (2006):* Improving schools, developing inclusion. USA und Kanada: Routledge.
- Amrhein, Bettina (2011):* Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014):* Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
In: [online] URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [Stand 16.08.2014].
- Biewer, Gottfried (2009):* Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried/Fasching, Helga (2012):* Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117-152.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003):* Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle an der Saale. In: [online] URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Stand 21.08.2014].
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2011):* Inklusion – mehr als ein neuer pädagogischer Begriff. Eine internationale Schulreformenentwicklung. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht, 79, 12, S. 7-10.
- Booth, Tony (2012):* Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3. durchgesehene Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 53-73.
- Heimlich, Ulrich (2003):* Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, Ulrich (2012):* Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-26.
- Hinz, Andreas (2002):* Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2012):* Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur

- Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3. durchgesehene Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33-52.
- Hirschberg, Marianne (2010):* Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-25.
- Klemm, Klaus (2013):* Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh. In: [online] URL: http://civ-mitteldeutschland.de/cms/upload/Aktuelles_und_Termine/Bildungsstatistische_Analyse_Klaus_Klemm.pdf [Stand 15.08.2014].
- Kottmann, Brigitte (2007):* Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-108.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2014):* Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014. In: [online] URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [Stand 09.08.2014].
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2013a):* Drucksache 16/2432. Gesetzentwurf der Landesregierung. Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). In: [online] URL: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-2432.pdf> [Stand 25.04.2014].
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2013b):* Drucksache 16/4167. Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung zu dem Gesetzentwurf des Landesregierung Drucksache 16/2432 (Neudruck). In: [online] URL: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-4167.pdf> [Stand 25.04.2014].
- Lütje-Klose, Birgit (2013):* Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Pädagogik, 65, 9, S. 34-37.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S. (2008):* Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim et. al (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 205-243.

- Mayring, Philipp (2002):* Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010):* Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013a):* Sprechzettel der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes-Nordrhein-Westfalen, Sylvia Löhrmann. Kabinett-Presskonferenz. NRW auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Gesetzentwurf Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention für den Schulbereich (9. Schulrechtsänderungsgesetz). In: [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130319_KabinettPressekonferenzInklusion/Sprechzettel-Ministerin-Sylvia-Loehrmann.pdf [Stand 17.02.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013b):* Synoptische Übersicht, 19. März 2013. In: [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2013/130319_KabinettPressekonferenzInklusion/Synopse.pdf[Stand 19.08.2014].
- Sander, Alfred (2003):* Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation, 48, 4, S. 313-329.
- Sander, Alfred (2004):* Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5, 55, S. 240-244.
- Sander, Alfred (2008):* Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-39.
- Seitz, Simone (2012):* Endlich werden wir normal – Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. In: Sportunterricht. Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lernhilfen, 61, 6, S. 163-167.
- Vereinte Nationen (2006):* Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: [online] URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [Stand 09.08.2014].
- Werning, Rolf/Löser, Jessica M. (2010):* Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 102, 2, S. 103-114.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2012):* Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 3. überarbeitete Auflage. München: Reinhardt.

- Werning, Rolf/Reiser, Helmut (2008):* Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim et. al (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 505-539.
- Wernstedt, Rolf (2010):* Einführung. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 5-7.
- Wernstedt, Rolf/ John-Ohnesorg, Marei (2010):* Zehn Punkte. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 12-20.
- Wocken, Hans (2010):* Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore/Krach, Stefanie/Niediek, Imke (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-234.
- Wocken, Hans (2011):* Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Zeitschrift für Inklusion, 4, [online] URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> [Stand 06.08.2014].

Internetquellen:

URL:

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Entwicklungsschritte/index.html> [Stand 18.04.2014].

URL:

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-Konvention/index.html> [Stand 10.08.2014].

ANHANG A: Entwicklung des Kategoriensystems

Schritt 1: Extraktion der Diskussionspunkte

a) *Inklusive Bildung*: theoretische Basis

- 1) *Inklusive Bildung* ist Teil einer *allgemeinen Pädagogik* (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1) und kann von einem *sonderpädagogischen Integrationsverständnis* abgegrenzt werden (vgl. Hinz 2002; Sander 2004; Heimlich 2012; Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 2) *Inklusive Bildung* beschäftigt sich mit Fragen der Verschiedenheit im schulischen Kontext (vgl. Werning/Lütje-Klose 2012, Kapitel 2.2.1).
- 3) *Inklusive Bildung* nimmt Heterogenität beziehungsweise eine untrennbar heterogene Gruppe zum Ausgangspunkt des schulischen Lernens (vgl. Hinz 2002; Lütje-Klose 2013; Sander 2004; Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1).

b) *Inklusive Bildung*: Umsetzung auf der schulischen Ebene

Ausgangspunkt:

Die Umsetzung *inklusive Bildung* auf der schulischen Ebene bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler an einem Lernort nach ihren individuellen Ausgangslagen lernen können, also keine Einteilungen der Lerngruppe in unterschiedliche Gruppen vorgenommen werden und keine Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung stattfinden (vgl. Kapitel 2.2.3/vgl. Hinz 2002; Lütje-Klose 2013; Sander 2004; Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1/vgl. Werning/Lütje-Klose 2012; Wernig/Löser 2010, vgl. Kapitel 2.2.2).

Weitere Aspekte/Merkmale:

- 1) In einer *inklusive Schule* partizipieren alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 2) Eine *inklusive Schule* orientiert sich an Werten einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 3) Eine *inklusive Schule* bezieht sich auf *schooling without labels*: Schülerinnen und Schüler werden nicht (aufgrund einer Behinderung) (administrativ) etikettiert (vgl. Biklen 1992; Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).

- 4) In einer *inklusive Schule* sollen sich Kinder und Jugendliche emotional wohlfühlen (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 5) In einer *inklusive Schule* sind alle Kinder und Jugendliche sozial eingebunden (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 6) In einer *inklusive Schule* arbeiten, lernen und spielen Schülerinnen und Schüler kooperativ (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 7) Eine *inklusive Schule* verbessert ihre Qualität kontinuierlich (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 8) In einer *inklusive Schule* arbeiten schulische Fachkräfte kooperativ. Schulische Fachkräfte zeichnen sich durch eine starke Kooperation aus (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.1). Hierbei wird insbesondere eine Arbeit in (professionsübergreifenden) Teams (auf unterschiedlichen Ebenen) vorgesehen, insbesondere im Unterricht (vgl. Hinz 2002; Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1/vgl. Werning/Löser 2010, Kapitel 2.2.2).
- 9) In einer *inklusive Schule* arbeitet Personal aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen wie Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik (vgl. Hinz 2002; Lütje-Klose 2013; Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1/vgl. Werning/Löser 2010, Kapitel 2.2.2). Eine *inklusive Schule* beschäftigt neben Lehrerinnen und Lehrern weiteres Fachpersonal wie beispielsweise Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Zweitsprachlehrkräfte, Integrationshelferinnen und -helfer oder auch Psychologen und Psychologinnen (vgl. Werning/Löser 2010, Kapitel 2.2.2).
- 10) In einer *inklusive Schule* findet eine Planung und Reflexion aller Beteiligten statt, insbesondere sollen Schülerinnen und Schüler beteiligt werden (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 11) Eine *inklusive Schule* (Bildungseinrichtung) öffnet sich und arbeitet aktiv und wechselseitig mit dem außerschulischen Umfeld zusammen (vgl. Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1). Hierbei wird insbesondere eine Zusammenarbeit mit Gruppen und Organisationen wie beispielsweise Wirtschaftsunternehmen oder Stadtteilinitiativen, bei der schulische Fachkräfte unterstützt werden, vorgesehen. Es wird in Teams gearbeitet (vgl. MacKay 2006, Kapitel 2.2.2).
- 12) In einer *inklusive Schule* sollen Schülerinnen und Schüler in intensive, selbst gewählte, dauerhafte soziale Kontakte eintreten können (vgl. Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1).
- 13) Eine *inklusive Schule* (Bildungssystem) strebt einen unterstützenden pädagogischen Umgang mit allen Lernenden an (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 14) Eine *inklusive Schule* (Bildungssystem) strebt einen produktiven pädagogischen Umgang mit allen Lernenden an (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).

- 15) In einer *inklusive Schule* findet der Unterricht mit einem Wechsel von Sozialformen wie Einzel, Gruppen- und Plenumsarbeit statt (vgl. Sander 2004, Kapitel 2.2.1/vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 16) Eine *inklusive Schule* ist ein Beitrag zu einer *inklusive Gesellschaft* (vgl. Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1).
- 17) In einer *inklusive Schule* wird die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern gefördert (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 18) In einer *inklusive Schule* werden Eltern konstruktiv einbezogen (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 19) In einer *inklusive Schule* setzt die Schulleitung auf Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 20) In einer *inklusive Schule* setzt die Schulleitung auf Partizipation im Umgang mit dem Kollegium (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 21) Eine *inklusive Schule* zeichnet sich durch eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung von Heterogenität aus (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, vgl. Kapitel 2.2.2).

Schritt 2: Auswahl der Diskussionspunkte

a) Auswahl nach dem Kriterium der Relevanz

Ausgangspunkt:

Die Umsetzung *inklusive Bildung* auf der schulischen Ebene bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler an einem Lernort nach ihren individuellen Ausgangslagen lernen können, also keine Einteilungen der Lerngruppe in unterschiedliche Gruppen vorgenommen werden und keine Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung stattfinden (vgl. Kapitel 2.2.3/vgl. Hinz 2002; Lütje-Klose 2013; Sander 2004; Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1/vgl. Werning/Lütje-Klose 2012; Wernig/Löser 2010, Kapitel 2.2.2).

b) Auswahl nach dem Kriterium der Objektivität (weitere Aspekte/Merkmale)

(eher) objektiv erfassbare Diskussionspunkte:

- 2) Eine *inklusive Schule* orientiert sich an Werten einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).

- 3) Eine *inklusive Schule* bezieht sich auf *schooling without labels*: Schülerinnen und Schüler werden nicht (aufgrund einer Behinderung) (administrativ) etikettiert (vgl. Biklen 1992; Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 6) In einer *inklusive Schule* arbeiten, lernen und spielen Schülerinnen und Schüler kooperativ (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 8) In einer *inklusive Schule* arbeiten schulische Fachkräfte kooperativ. Schulische Fachkräfte zeichnen sich durch eine starke Kooperation aus (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.1). Hierbei wird insbesondere eine Arbeit in (professionsübergreifenden) Teams (auf unterschiedlichen Ebenen) vorgesehen, insbesondere im Unterricht (vgl. Hinz 2002; Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1/vgl. Werning/Löser 2010, Kapitel 2.2.2).
- 9) In einer *inklusive Schule* arbeitet Personal aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen wie Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik (vgl. Hinz 2002; Lütje-Klose 2013; Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1/vgl. Werning/Löser 2010, Kapitel 2.2.2). Eine *inklusive Schule* beschäftigt neben Lehrerinnen und Lehrern weiteres Fachpersonal wie beispielsweise Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Zweitsprachlehrkräfte, Integrationshelferinnen und -helfer oder auch Psychologen und Psychologinnen (vgl. Werning/Löser 2010, Kapitel 2.2.2).
- 10) In einer *inklusive Schule* findet eine Planung und Reflexion aller Beteiligten statt, insbesondere sollen Schülerinnen und Schüler beteiligt werden (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 11) Eine *inklusive Schule* (Bildungseinrichtung) öffnet sich und arbeitet aktiv und wechselseitig mit dem außerschulischen Umfeld zusammen (vgl. Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1). Hierbei wird insbesondere eine Zusammenarbeit mit Gruppen und Organisationen wie beispielsweise Wirtschaftsunternehmen oder Stadtteilinitiativen, bei der schulische Fachkräfte unterstützt werden, vorgesehen. Es wird in Teams gearbeitet (vgl. MacKay 2006, Kapitel 2.2.2).
- 15) In einer *inklusive Schule* findet der Unterricht mit einem Wechsel von Sozialformen wie Einzel, Gruppen- und Plenumsarbeit statt (vgl. Sander 2004, Kapitel 2.2.1/vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).

(eher) subjektiv erfassbare Diskussionspunkte:

- 1) In einer *inklusive Schule* partizipieren alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 4) In einer *inklusive Schule* sollen sich Kinder und Jugendliche emotional wohlfühlen (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).

- 5) In einer *inklusiven Schule* sind alle Kinder und Jugendliche sozial eingebunden (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1)
- 7) Eine *inklusive Schule* verbessert ihre Qualität kontinuierlich (vgl. Hinz 2002, Kapitel 2.2.1).
- 12) In einer *inklusiven Schule* sollen Schülerinnen und Schüler in intensive, selbst gewählte, dauerhafte soziale Kontakte eintreten können (vgl. Heimlich 2012, Kapitel 2.2.1).
- 13) Eine *inklusive Schule* (Bildungssystem) strebt einen unterstützenden pädagogischen Umgang mit allen Lernenden an (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 14) Eine *inklusive Schule* (Bildungssystem) strebt einen produktiven pädagogischen Umgang mit allen Lernenden an (vgl. Lütje-Klose 2013, Kapitel 2.2.1).
- 17) In einer *inklusiven Schule* wird die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern gefördert (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 18) In einer *inklusiven Schule* werden Eltern konstruktiv einbezogen (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 19) In einer *inklusiven Schule* setzt die Schulleitung auf Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 20) In einer *inklusiven Schule* setzt die Schulleitung auf Partizipation im Umgang mit dem Kollegium (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).
- 21) Eine *inklusive Schule* zeichnet sich durch eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung von Heterogenität aus (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002; 2004; 2010, Kapitel 2.2.2).

Schritt 3: Erstellung des Kategoriensystems

Kategorie 1: Eine Schule für alle

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zu *einer Schule für alle* zulassen. *Eine Schule für alle* meint, dass alle Schülerinnen und Schüler an einem Lernort nach ihren individuellen Ausgangslagen lernen können. Es werden keine Einteilungen der Lerngruppe in unterschiedliche Gruppen vorgenommen und es finden keine Formen der Qualifikation zur schulischen Bildung statt.

Kategorie 2: Schooling without labels

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zum *schooling without labels* zulassen. Eine *inklusive Schule* bezieht sich auf

schooling without labels: Schülerinnen und Schüler werden nicht (aufgrund einer Behinderung) administrativ etikettiert.

Kategorie 3: Formen der Kooperation

In diese Kategorie fallen Kategorien zu *Formen der Kooperation*. Hierbei wird folgendermaßen unterteilt:

- Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern (3.1),
- Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften (3.2),
- Kooperation zwischen schulischen Fachkräften (3.3) und,
- Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld (3.4)

Kategorie 3.1: Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zur *Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern* zulassen. Eine *inklusive Schule* sieht Formen der Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern vor.

Kategorie 3.2: Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zur *Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften* zulassen. Eine *inklusive Schule* sieht Formen der Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften vor.

Kategorie 3.3: Kooperation zwischen schulischen Fachkräften

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zur *Kooperation zwischen schulischen Fachkräften* zulassen. Eine *inklusive Schule* sieht Formen der Kooperation zwischen schulischen Fachkräften vor. Insbesondere wird eine (professionsbezogene) Teamarbeit (auf unterschiedlichen Ebenen) vorgesehen.

Kategorie 3.4: Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zur *Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld* zulassen. Eine *inklusive Schule* sieht eine Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld vor, wobei die Schule beispielsweise mit Wirtschaftsunternehmen oder Stadtteilinitiativen zusammenarbeitet. Hierbei wird eine Arbeit in Teams vorgesehen.

Kategorie 4: Diversität des schulischen Fachpersonals

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zur *Diversität des schulischen Fachpersonals* zulassen. Eine *inklusive Schule* bezieht sich auf Personal aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen wie beispielsweise Sonder-, Schul- und Sozialpädagogik. Insbesondere wird neben Lehrerinnen und Lehrern weiteres Fachpersonal wie beispielsweise Sonderpädagoginnen und –pädagogen, Zweitsprachlehrkräften, Integrationshelferinnen und -helfern oder auch Psychologen und Psychologinnen beschäftigt.

Kategorie 5: Wechsel der Sozialformen

In diese Kategorie fallen gesetzliche Regelungen, die Rückschlüsse in Bezug auf das Verhältnis zum *Wechsel der Sozialformen* zulassen. Eine *inklusive Schule* strebt einen Unterricht mit einem Wechsel von Einzel-, Kleingruppen- und Plenumsarbeit an.

ANHANG B: Durchführung der Analyse¹

Kategorie 1: Eine Schule für alle

Seite/Paragraph/Absatz	Text
S. 3, § 1, (1)	Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.
S. 3, § 1, (2)	[...] Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.
S. 3, § 2, (4)	Die Schule vermittelt die zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. [...]
S. 5, § 10, (2)	Die Primarstufe besteht aus der Grundschule.
S. 5, § 10, (3)	Die Sekundarstufe I umfasst die Hauptschule, die Realschule, die Sekundarschule und die Gesamtschule bis Klasse 10, das Gymnasium bis Klasse 9, in der Aufbauform bis Klasse 10.
S. 5, § 12, (2)	Die Bildungsgänge der Sekundarstufe I enden mit Abschlüssen. Abschlüsse sind <ol style="list-style-type: none">1. der Hauptschulabschluss und ein ihm gleichwertiger Abschluss,2. der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und ein ihm gleichwertiger Abschluss,3. der mittlerer Schulabschluss (Fachoberschulreife), der mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe verbunden sein kann. [...]
S. 5, § 12, (3)	Der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) werden an der Hauptschule, der Realschule, der Sekundarschule und der Gesamtschule in einem Abschlussverfahren erworben, das sich aus den schulischen Leistungen in der zehnten Klasse und einer

¹ Die hier aufgeführten Textstücke beziehen sich auf folgende Version des Schulgesetzes:
[online] URL: <http://www.schulamt-borken.de/downloads/SchG2014.pdf> [Stand 20.04.2014].

	Prüfung zusammensetzt. [...]
S. 5, § 12, (4)	Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die nicht nach den Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schulen unterrichtet werden (ziendifferent), werden zu eigenen Abschlüssen geführt (§ 19 Absatz 4).
S. 5, § 13, (1)	In der Hauptschule, der Realschule und im Gymnasium werden jeweils die Klassen 5 und 6 als Erprobungsstufe geführt.
S. 5, § 13, (2)	Die Erprobungsstufe dient der Erprobung, Förderung und Beobachtung der Schülerinnen und Schüler, um in Zusammenarbeit mit den Eltern die Entscheidung über die Eignung der Schülerinnen und Schüler für die gewählte Schulform sicherer zu machen.
S. 5, § 13, (3)	Am Ende der Erprobungsstufe entscheidet die Klassenkonferenz, ob die Schülerin oder der Schüler den Bildungsgang in der gewählten Schulform fortsetzen kann. [...]
S. 6, § 14, (1)	Der Unterricht [in der Hauptschule] wird im Klassenverband und in Kursen erteilt, die nach Leistung und Neigung gebildet werden.
S. 6, § 14, (4)	An der Hauptschule werden der Hauptschulabschluss, der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) vergeben. Mit dem mittleren Schulabschluss wird nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung die Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe erteilt.
S. 6, § 15, (4)	An der Realschule wird der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) vergeben. Mit dem mittleren Schulabschluss wird nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung die Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase, für Schülerinnen und Schüler mit besonders guten Leistungen zum Besuch der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe erteilt. Außerdem werden an der Realschule ein dem Hauptschulabschluss und ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss vergeben.
S. 6, § 16, (4)	Das Gymnasium erteilt mit der Versetzung am Ende der Klasse 9 die Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe und der Bildungsgänge der

	<p>Berufskollegs, die zur allgemeinen Hochschulreife führen. Es erteilt mit der Versetzung am Ende der Einführungsphase die Berechtigung zum Besuch der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe und den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife). Außerdem werden am Gymnasium in der Klasse 9 ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss oder nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss vergeben. [...]</p>
S. 6, § 17, (3)	<p>An der Gesamtschule werden in der Sekundarstufe I der Hauptschulabschluss, der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) vergeben. Mit dem mittleren Schulabschluss wird nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung die Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase, für Schülerinnen und Schüler mit besonders guten Leistungen auch zum Besuch der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe erteilt.</p>
S. 6, § 17a, (3)	<p>Der Unterricht findet in den Klassen 5 und 6 in integrierter und binnendifferenzierter Form im Klassenverband statt. Ab der Klasse 7 kann der Unterricht integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) erteilt werden. Bei der Einrichtung von zwei Bildungsgängen werden diese auf der Grundlage unterschiedlicher Anforderungsebenen gebildet. Die Grundebene orientiert sich an den Anforderungen der Hauptschule und der Realschule, die Erweiterungsebene an denen der Realschule und des Gymnasiums. Bei teilintegrierter oder kooperativer Unterrichtsorganisation kann der Unterricht teilweise in gemeinsamen Lerngruppen erteilt werden</p>
S. 6, § 17a, (4)	<p>An der Sekundarschule werden der Hauptschulabschluss, der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) vergeben. Mit dem mittleren Schulabschluss wird nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung die Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, für Schülerinnen und Schülern mit besonders guten Leistungen auch zum Besuch der Qualifikationsphase erteilt.</p>
S. 6, § 18, (4)	<p>Die gymnasiale Oberstufe schließt mit der Abiturprüfung ab, mit</p>

	der die allgemeine Hochschulreife verliehen wird. [...]
S. 7, § 19, (1)	Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besonderer Unterstützung benötigen, werden nach ihrem individuellen Bedarf sonderpädagogisch gefördert.
S. 7, § 19, (2)	Die sonderpädagogische Förderung umfasst die Förderschwerpunkte <ol style="list-style-type: none"> 1. Lernen, 2. Sprache, 3. Emotionale und soziale Entwicklung, 4. Hören und Kommunikation, 5. Sehen, 6. Geistige Entwicklung und 7. Körperliche und motorische Entwicklung.
S. 7, § 19, (3)	Die sonderpädagogische Förderung hat im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen das Ziel, die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu den Abschlüssen zu führen, die dieses Gesetz vorsieht (zielgleich). Für den Unterricht gelten grundsätzlich die Unterrichtsvorgaben (§ 29) für die allgemeine Schule sowie die Richtlinien für die einzelnen Förderschwerpunkte.
S. 7, § 19, (4)	Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Abschlüssen geführt (§12 Absatz 4). Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, bei denen daneben weitere Förderschwerpunkte festgestellt sind. Im Förderschwerpunkt Lernen ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich.
S. 7, § 19, (5)	Auf Antrag der Eltern entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und die Förderschwerpunkte. Vorher holt sie ein sonderpädagogisches Gutachten sowie, sofern erforderlich, ein medizinisches Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde ein und beteiligt die Eltern. [...]
S. 7, § 19, (7)	In Ausnahmefällen kann eine allgemeine Schule den Antrag nach Absatz 5 stellen, insbesondere <ol style="list-style-type: none"> 1. wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich

	<p>unterrichtet werden kann oder</p> <p>2. bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, der mit einer Selbst- und Fremdgefährdung einhergeht. Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die allgemeine Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Schuljahr besucht; nach dem Ende der Klasse 6 ist ein Antrag nicht mehr möglich.</p>
S. 7, § 20, (1)	<p>Orte der sonderpädagogischen Förderung sind</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die allgemeine Schule (allgemein bildende Schulen und Berufskollegs), 2. die Förderschulen <p>[...]</p>
S. 7, § 20, (2)	<p>Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.</p>
S. 7, § 20, (3)	<p>In der allgemeinen Schule wird der Unterricht als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt. [...] Hierbei sind Formen innerer und äußerer Differenzierung möglich. [...]</p>
S. 7, § 20, (4)	<p>In besonderen Ausnahmefällen kann die Schulaufsichtsbehörde abweichend von der Wahl der Eltern die allgemeine Schule anstelle der Förderschule oder die Förderschule anstelle der allgemeinen Schule als Förderort bestimmen. Dies setzt voraus, dass die personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können. [...]</p>
S. 7, § 20, (5)	<p>Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden.</p>
S. 7, § 20, (6)	<p>Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulangebot können</p>

	Schulträger mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde allgemeine Schulen als Schwerpunktschulen bestimmen. Eine solche Schule umfasst über die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung hinaus weitere Förderschwerpunkte, mindestens aber einen weiteren Förderschwerpunkt. [...]
S. 7, § 20, (7)	Der Schulträger kann Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte im Verbund als eine Schule in kooperativer oder integrativer Form führen..
S. 8, § 24, (1)	Die Studienkollegs an Hochschulen und das Kolleg für Aussiedlerinnen und Aussiedler vermitteln Personen mit ausländischen Vorbildungsnachweisen die Eignung zur Aufnahme eines Studiums an deutschen Hochschulen.
S. 9, § 26, (1)	Grundschulen sind Gemeinschaftsschulen, Bekenntnisschulen oder Weltanschauungsschulen. Hauptschulen sind in der Regel Gemeinschaftsschulen.
S. 9, § 26, (2)	In Gemeinschaftsschulen werden die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen gemeinsam unterrichtet und erzogen.
S. 9, § 26, (3)	In Bekenntnisschulen werden Kinder des katholischen und des evangelischen Glaubens oder einer anderen Religionsgemeinschaft nach den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses unterrichtet und erzogen. [...]
S. 9, § 26, (4)	In Weltanschauungsschulen werden die Schülerinnen und Schüler nach den Grundsätzen der Weltanschauung unterrichtet und erzogen. An Weltanschauungsschulen wird Religionsunterricht nicht erteilt.
S. 9, § 27, (1)	Auf Antrag der Eltern sind Grundschulen als Gemeinschaftsschulen, Bekenntnisschulen oder Weltanschauungsschulen zu errichten, soweit die Mindestgröße (§ 82) gewährleistet ist. [...]
S. 9, § 28, (1)	Hauptschulen werden von Amts wegen als Gemeinschaftsschulen eingerichtet. Auf Antrag der Eltern ist eine Hauptschule als Bekenntnisschule oder Weltanschauungsschule zu errichten, wenn gewährleistet ist,

	<p>dass eine Gemeinschaftsschule in zumutbarer Weise erreichbar ist. [...]</p>
S. 9, § 29, (1)	<p>Das Ministerium erlässt in der Regel schulformspezifische Vorgaben für den Unterricht (Richtlinien, Rahmenvorgaben, Lehrpläne). Diese legen insbesondere die Ziele und Inhalte für die Bildungsgänge, Unterrichtsfächer und Lernbereiche fest und bestimmen die erwarteten Lernergebnisse (Bildungsstandards).</p>
S. 9, § 31, (1)	<p>Der Religionsunterricht ist ein ordentliches Lehrfach an allen Schulen mit Ausnahmen der Weltanschauungsschulen (bekenntnisfreie Schulen). Er wird nach Bekenntnissen getrennt in Übereinstimmung mit den Lehren und Grundsätzen der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft erteilt.</p>
S. 10, § 31, (6)	<p>Eine Schülerin oder ein Schüler ist von der Teilnahme am Religionsunterricht auf Grund der Erklärung der Eltern oder – bei Religionsmündigkeit der Schülerin oder des Schülers – auf Grund eigener Erklärung befreit. [...]</p>
S. 10, § 32	<p>Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nehmen am Fach Praktische Philosophie teil, soweit dieses Fach in der Ausbildungsordnung vorgesehen und an der Schule eingerichtet ist.</p>
S. 10, § 34, (5)	<p>Die Schulpflicht ist grundsätzlich durch den Besuch einer deutschen Schule zu erfüllen. Eine Ausnahme ist bei Vorliegen eines wichtigen Grundes möglich, insbesondere dann, wenn die Schülerin oder der Schüler</p> <p>[...]</p> <p>b) eine ausländische oder internationale Ergänzungsschule besucht, deren Eignung zur Erfüllung der Schulpflicht das Ministerium nach §118 Abs. 3 festgelegt hat.</p>
S. 10, § 35, (2)	<p>Kinder, die [...] das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, wenn sie die für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind (Schulfähigkeit) [...]. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter unter Berücksichtigung des schulärztlichen Gutachtens.</p>

S. 11, § 37, (4)	Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung können, wenn das Bildungsziel in anderer Weise nicht erreicht werden kann und die Hilfen nach dem Achten Sozialgesetzbuches erforderlich sind, auf Vorschlag des Jugendamtes und mit Zustimmung der Eltern durch die Schulaufsichtsbehörde auch in Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht werden, um dort ihre Schulpflicht zu erfüllen.
S. 11, § 40, (2)	Für Kinder und Jugendliche, die selbst nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung nicht gefördert werden können, ruht die Schulpflicht. Die Entscheidung trifft die Schulaufsichtsbehörde; sie holt dazu ein Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde ein und hört die Eltern an.
S. 13, § 47, (1)	Das Schulverhältnis endet, wenn [...] <ul style="list-style-type: none"> 3. ein weiteres Wiederholen der Klasse oder Jahrgangsstufe nicht mehr zulässig ist (§ 50 Abs. 5 Satz 2), [...]
S. 13, § 50, (1)	Eine Schülerin oder ein Schüler wird nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in der Regel am Ende des Schuljahres in die nächsthöhere Klasse oder Jahrgangsstufe versetzt, wenn die Leistungsanforderungen der bisherigen Klasse oder Jahrgangsstufe erfüllt sind. [...]
S. 14, § 50, (5)	Schülerinnen und Schüler, die nicht versetzt werden, wiederholen die bisher besuchte Klasse oder Jahrgangsstufe. Eine zweite Wiederholung ist in der Regel nicht zulässig.
S. 14, § 53, (1)	Erzieherische Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen dienen der geordneten Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule sowie dem Schutz von Personen und Sachen. Sie können angewendet werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler Pflichten verletzt. [...]
S. 14, § 53, (2)	Zu den erzieherischen Einwirkungen gehören insbesondere [...] der Ausschluss von der laufenden Unterrichtsstunde [...].
S. 14, § 53, (3)	Ordnungsmaßnahmen sind <ul style="list-style-type: none"> 1. der schriftliche Verweis, 2. die Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe, 3. der vorübergehende Ausschluss vom Unterricht von

	<p>einem Tag bis zu zwei Wochen und von sonstigen Schulveranstaltungen,</p> <p>[...]</p> <p>5. die Entlassung von der Schule,</p> <p>[...]</p> <p>7. die Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde.</p>
S. 34, § 132a, (2)	<p>Wenn islamischer Religionsunterricht nach Absatz 1 in einer Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorgesehen und an einer Schule eingerichtet ist, nehmen die Schülerinnen und Schüler daran teil, deren Eltern bei der Schulanmeldung schriftlich erklärt haben, dass ihr Kind muslimisch ist und an dem islamischen Religionsunterricht nach Absatz 1 teilnehmen soll.</p>

Kategorie 2: Schooling without labels

Seite/Paragraph/Absatz	Text
S. 7, § 19, (1)	<p>Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besonderer Unterstützung benötigen, werden nach ihrem individuellen Bedarf sonderpädagogisch gefördert.</p>
S. 7, § 19, (2)	<p>Die sonderpädagogische Förderung umfasst die Förderschwerpunkte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lernen, 2. Sprache, 3. Emotionale und soziale Entwicklung, 4. Hören und Kommunikation, 5. Sehen, 6. Geistige Entwicklung und 7. Körperliche und motorische Entwicklung.
S. 7, § 19, (5)	<p>Auf Antrag der Eltern entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und die Förderschwerpunkte. Vorher holt sie ein sonderpädagogisches Gutachten sowie, sofern erforderlich, ein medizinisches Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde ein und beteiligt die Eltern. [...]</p>
S. 7, § 19, (7)	<p>In Ausnahmefällen kann eine allgemeine Schule den Antrag nach Absatz 5 stellen, insbesondere</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann oder 2. bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, der mit einer Selbst- und Fremdgefährdung einhergeht. Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die allgemeine Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Schuljahr besucht; nach dem Ende der Klasse 6 ist ein Antrag nicht mehr möglich.
--	--

Kategorie 3: Formen der Kooperation

Kategorie 3.1: Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern

Seite/Paragraph/Absatz	Text
S. 3, § 2, (6)	<p>Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...]</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen [...], [...]
S. 12, § 45, (4)	<p>Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Schule in Schülergruppen zusammenschließen. Dieses Recht kann von der Schulleitung eingeschränkt werden, soweit die Sicherung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule es erfordert. Die Schulkonferenz regelt Grundsätze über die Betätigung von Schülergruppen und die Benutzung schulischer Einrichtungen. Den Schülergruppen sollen Räume und sonstige schulische Einrichtungen unentgeltlich zur Verfügung gestellt werden.</p>
S. 20, § 74, (1)	<p>Die Schülerversammlung nimmt die Interessen der Schülerinnen und Schüler wahr. Sie vertritt insbesondere deren Belange bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule und fördert ihre fachlichen, kulturellen, sportlichen, politischen und sozialen Interessen. Sie kann sich durch die Mitwirkung in den Gremien an schulischen Entscheidungen beteiligen sowie im Rahmen des Auftrags der Schule übertragene und selbstgewählte Aufgaben durchführen und schulpolitische Belange wahrnehmen.</p>

S. 20, § 74, (2)	Die Schülerinnen und Schüler der Klasse, des Kurses und der Jahrgangsstufe wirken in ihrem Bereich an der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit. Sie wählen von der fünften Klasse an ihre Sprecherinnen und Sprecher und deren Stellvertretungen. Die Schülerschaft der Vollzeitschulen kann im Monat, die Schülerschaft der Teilzeitschulen im Quartal eine Stunde während der allgemeinen Unterrichtszeit für Angelegenheiten der Schülervertretung (SV-Stunde) in Anspruch nehmen.
S. 20, § 74, (3)	Der Schülerrat vertritt alle Schülerinnen und Schüler der Schule; er kann Anträge an die Schulkonferenz richten. Mitglieder des Schülerrats sind die Sprecherinnen und Sprecher der Klassen und Jahrgangsstufen sowie mit beratender Stimme deren Stellvertretungen. [...]
S. 20, § 74, (4)	Der Schülerrat kann im Benehmen mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter eine Versammlung aller Schülerinnen und Schüler (Schülerversammlung) einberufen. Die Schülerversammlung lässt sich über wichtige Angelegenheiten der Schule unterrichten und berät darüber. Auf Antrag von einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler ist sie einzuberufen. Die Schülerversammlung kann bis zu zweimal im Schuljahr während der allgemeinen Unterrichtszeit stattfinden. Für Versammlungen der Schülerinnen und Schüler der Klassen oder Jahrgangsstufen gilt Satz 4 entsprechend.

Kategorie 3.2: Kooperation zwischen Schülerinnen/Schülern und schulischen Fachkräften

Seite/Paragraph/Absatz	Text
S. 11, § 42, (2)	Schülerinnen und Schüler haben das Recht im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mitzuwirken und ihre Interessen wahrzunehmen. Sie sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung zu informieren und an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen.
S. 11, § 42, (5)	In Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen sollen sich die Schule, Schülerinnen und Schüler und Eltern auf gemeinsame Erziehungsziele und –grundsätze verständigen und wechselseitige Rechte und Pflichten in Erziehungsfragen

	festlegen.
S. 14, § 53, (2)	Zu den erzieherischen Einwirkungen gehören insbesondere [...] Gruppengespräche mit Schülerinnen, Schülern und Eltern [...].
S. 18, § 65, (1)	An jeder Schule ist eine Schulkonferenz einzurichten. Sie ist das oberste Mitwirkungsorgan der Schule, in dem alle an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule Beteiligten zusammenwirken. Sie berät in grundsätzlichen Angelegenheiten der Schule und vermittelt bei Konflikten innerhalb der Schule. Sie kann Vorschläge und Anregungen an den Schulträger und die Schulaufsichtsbehörde richten.
S. 18, § 66, (3)	Mitglieder der Schulkonferenz sind die Schulleiterin oder der Schulleiter sowie die gewählte Vertretung der Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler im Verhältnis Lehrerinnen und Lehrer : Eltern : Schülerinnen und Schüler <ol style="list-style-type: none"> 1. an Schulen der Primarstufe 1 : 1 : 0, 2. an Schulen der Sekundarstufe I, an Schulen mit Primarstufe und Sekundarstufe I sowie an Schulen der Sekundarstufe I und II 1 : 1 : 1, 3. an Schulen der Sekundarstufe II 3 : 1 : 2, 4. an Weiterbildungskollegs und dem Kolleg für Aussiedlerinnen und Aussiedler 1 : 0 : 1.
S. 19, § 70, (1)	Mitglieder der Fachkonferenz sind die Lehrerinnen und Lehrer, die die Lehrbefähigung für das entsprechende Fach besitzen oder darin unterrichten. [...] Je zwei Vertretungen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, an Berufskollegs zusätzlich je zwei Vertretungen der Auszubildenden und Auszubildenden, können als Mitglieder mit beratender Stimme teilnehmen. [...]
S. 19, § 70, (3)	Die Fachkonferenzen berät über alle das Fach oder die Fachrichtung betreffenden Angelegenheiten einschließlich der Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Sie trägt Verantwortung für die schulinterne Qualitätssicherung und –entwicklung der fachlichen Arbeit und berät über Ziele, Arbeitspläne, Evaluationsmaßnahmen und –ergebnisse und Rechenschaftslegung.
S. 20, § 71, (1)	Mitglieder der Klassenkonferenz sind die Lehrerinnen und Lehrer sowie das pädagogische und sozialpädagogische Personal gemäß § 58. [...]

S. 20, § 71, (2)	Die Klassenkonferenz entscheidet über die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Klasse. Sie berät über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und trifft die Entscheidungen über Zeugnisse, Versetzungen und Abschlüsse sowie über die Beurteilung des Arbeitsverhaltens und Sozialverhaltens und über weitere Bemerkungen zu besonderen Leistungen und besonderem persönlichen Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich (§ 49 Abs. 2).
S. 20, § 71, (3)	An den Sitzungen der Klassenkonferenz nehmen die oder der Vorsitzende der Klassenpflegschaft und ab Klasse 7 die Klassensprecherin oder der Klassensprecher sowie deren Stellvertretungen mit beratender Stimme teil; dies gilt nicht soweit es um die Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler geht. Die Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine von ihr oder ihm beauftragte Lehrerin oder ein von ihm oder ihr beauftragter Lehrer ist berechtigt, an den Sitzungen der Klassenkonferenz mit beratender Stimme teilzunehmen.
S. 20, § 72, (1)	Mitglieder der Schulpflegschaft sind die Vorsitzenden der Klassenpflegschaften sowie die von den Jahrgangsstufen gewählten Vertreterinnen und Vertreter. Ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter können, die Schulleiterin oder der Schulleiter soll beratend an den Sitzungen teilnehmen. Zwei vom Schülerrat gewählte Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 können mit beratender Stimme teilnehmen. [...]
S. 20, § 72, (2)	Die Schulpflegschaft vertritt die Interessen der Eltern bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule. Sie berät über alle wichtigen Angelegenheiten der Schule. Hierzu kann sie Anträge an die Schulkonferenz richten. [...]
S. 20, § 73, (1)	Mitglieder der Klassenpflegschaft sind die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Klasse, mit beratender Stimme die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer und ab Klasse 7 die Klassensprecherin oder der Klassensprecher und die Stellvertretung. Eltern volljähriger Schülerinnen und Schüler können daneben mit beratender Stimme teilnehmen. [...]
S. 20, § 73, (2)	Die Klassenpflegschaft dient der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern. Dazu gehören die Information und der Meinungs-austausch über

	Angelegenheiten der Schule, insbesondere über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Klasse. Die Klassenpflegschaft ist bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen. Die Lehrerinnen und Lehrer der Klasse sollen auf Wunsch der Klassenpflegschaft an den Sitzungen teilnehmen, soweit dies zur Beratung und Information erforderlich ist.
S. 20, § 74, (7)	Verbindungslehrerinnen oder Verbindungslehrer unterstützen die Arbeit der Schülervertretung. [...]

Kategorie 3.3: Kooperation zwischen schulischen Fachkräften

Seite/Paragraph/Absatz	Text
S. 15, § 57, (2)	Die Lehrerinnen und Lehrer [...] stimmen sich in der pädagogischen Arbeit miteinander ab und arbeiten zusammen.
S. 19, § 68, (1)	Mitglieder der Lehrerkonferenz sind die Lehrerinnen und Lehrer sowie das pädagogische und sozialpädagogische Personal gemäß § 58. [...]
S. 19, § 68, (2)	Die Lehrerkonferenz berät über alle wichtigen Angelegenheiten der Schule; sie kann hierzu Anträge an die Schulkonferenz richten.
S. 19, § 69, (1)	Die Lehrerkonferenz wählt in geheimer und unmittelbarer Wahl für die Dauer von vier Schuljahren einen Lehrerrat. Ihm gehören mindestens drei, höchstens fünf Lehrerinnen und Lehrer oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß § 58 an. [...]
S. 19, § 69, (2)	Der Lehrerrat berät die Schulleiterin oder den Schulleiter in Angelegenheiten der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß § 58 und vermittelt auf Wunsch in deren dienstlichen Angelegenheiten. Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist verpflichtet, den Lehrerrat in allen Angelegenheiten der in Satz 1 genannten Personen zeitnah und umfassend zu unterrichten und anzuhören.
S. 19, § 70, (1)	Mitglieder der Fachkonferenz sind die Lehrerinnen und Lehrer, die die Lehrbefähigung für das entsprechende Fach besitzen oder darin unterrichten. [...] Je zwei Vertretungen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, an Berufskollegs zusätzlich je zwei Vertretungen der Auszubildenden und Auszubildenden, können als Mitglieder mit beratender Stimme teilnehmen. [...]
S. 19, § 70, (3)	Die Fachkonferenzen berät über alle das Fach oder die

	Fachrichtung betreffenden Angelegenheiten einschließlich der Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Sie trägt Verantwortung für die schulinterne Qualitätssicherung und –entwicklung der fachlichen Arbeit und berät über Ziele, Arbeitspläne, Evaluationsmaßnahmen und –ergebnisse und Rechenschaftslegung.
S. 20, § 71, (1)	Mitglieder der Klassenkonferenz sind die Lehrerinnen und Lehrer sowie das pädagogische und sozialpädagogische Personal gemäß § 58. [...]
S. 20, § 71, (2)	Die Klassenkonferenz entscheidet über die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Klasse. Sie berät über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und trifft die Entscheidungen über Zeugnisse, Versetzungen und Abschlüsse sowie über die Beurteilung des Arbeitsverhaltens und Sozialverhaltens und über weitere Bemerkungen zu besonderen Leistungen und besonderem persönlichem Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich (§ 49 Abs. 2).
S. 20, § 71, (3)	An den Sitzungen der Klassenkonferenz nehmen die oder der Vorsitzende der Klassenpflegschaft und ab Klasse 7 die Klassensprecherin oder der Klassensprecher sowie deren Stellvertretungen mit beratender Stimme teil; dies gilt nicht soweit es um die Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler geht. Die Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine von ihr oder ihm beauftragte Lehrerin oder ein von ihm oder ihr beauftragter Lehrer ist berechtigt, an den Sitzungen der Klassenkonferenz teilzunehmen.

Kategorie 3.4: Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Umfeld

Seite/Paragraph/Absatz	Text
S. 4, §5, (1)	Die Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen.
S. 4, § 5, (2)	Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von

	Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben.
S. 4, § 5, (3)	Vereinbarungen nach den Absätzen 1 und 2 bedürfen der Zustimmung der Schulkonferenz.
S. 5, § 9, (1)	Schulen können als Ganztagschulen geführt werden, wenn die personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen erfüllt sind. [...]
S. 5, § 9, (3)	Der Schulträger kann mit Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe und anderen Einrichtungen, die Bildung und Erziehung fördern, eine weitergehende Zusammenarbeit vereinbaren, um außerunterrichtliche Angebote vorzuhalten (Offene Ganztagschule). [...]
S. 5, § 14, (3)/ § 17, (2)	[...] Der Unterricht für Schülerinnen und Schüler im zehnten Jahr der Vollzeitschulpflicht [an Real- und Gesamtschulen], die für den Übergang in Ausbildung und Beruf einer besonderen Förderung bedürfen, kann insbesondere durch die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern abweichend von der Studententafel gestaltet werden.
S. 11, § 42, (6)	Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen.
S. 12, § 44, (5)	Die Schule soll Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in Fragen der Erziehung, der Schullaufbahn und des weiteren Bildungswegs beraten. Sie arbeitet hierbei insbesondere mit dem schulpsychologischen Dienst und der Berufsberatung zusammen.
S. 15, § 54, (1)	Die Schulgesundheitspflege hat das Ziel, Krankheiten der Schülerinnen und Schüler vorzubeugen, sie frühzeitig zu erkennen und Wege ihrer Heilung aufzuzeigen. Die Aufgaben der Schulgesundheitspflege nehmen die unteren Gesundheitsbehörden in Zusammenarbeit mit der Schule und den Eltern wahr.
S. 15, § 54, (2)	Für jede Schule bestellt die untere Gesundheitsbehörde im Benehmen mit dem Schulträger eine Schulärztin oder einen Schularzt. Der schulärztliche Dienst umfasst insbesondere: <ol style="list-style-type: none"> 1. ärztliche Reihenuntersuchungen, insbesondere zur Einschulung und Entlassung, und zahnärztliche

	<p>Untersuchungen,</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. eine besondere Überwachung der Schülerinnen und Schüler, deren Gesundheitszustand eine fortlaufende Kontrolle erforderlich macht, 3. schulärztliche Sprechstunden für Eltern, Schüler und Lehrerschaft, 4. gesundheitsfürsorgende Maßnahmen für die Schülerinnen und Schüler, 5. Beratung der Lehrerinnen und Lehrer in Fragen der Gesundheitspflege, 6. Mitarbeit bei der Bekämpfung übertragbarer Krankheiten in Schulen.
--	---

Kategorie 4: Diversität des schulischen Fachpersonals

Seite/Paragraph/Absatz	Text
S. 15	Sechster Teil Schulpersonal
S. 15, § 57	Lehrerinnen und Lehrer [Überschrift des Paragraphen]
S. 16, § 58	Pädagogisches und sozialpädagogisches Personal [Überschrift des Paragraphen]
S. 16, § 58	Sonstige im Landesdienst stehende pädagogische und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und mit Mitarbeiter [...].

Kategorie 5: Wechsel der Sozialformen